





المؤتمر الخامس ... لإعداد المعلم

تحت عنوان:
إعداد وتدريب المعلم
في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر

٢٣-٢٥ / ٤ / ١٤٣٧هـ

المحور الثالث - المجلد الثاني

في رحاب جامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

تابع المحور الثالث

الواقع المعاصر لتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة

مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بجدة

د. نسرين حسن سبحي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

كلية التربية / جامعة جدة

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بجدة، وقد طبق المنهج المسحي الوصفي من خلال إعداد استبيان من إعداد الباحثة تم تطبيقه على عينة عشوائية بلغت (١٠٠) من معلمات المرحلة الابتدائية يدرسن في بعض مدارس جدة، وتكون الاستبيان من ٥ محاور: التطور المهني، التطور في وسائل وتقنيات التعليم، نظريات التعلم، طرق واستراتيجيات التدريس، التنظيم الاداري، ولتحليل البيانات تم استخدام(التكرارات–النسب المئوية- المتوسطات الحسابية) ولحساب الاتساق الداخلي تم تطبيق معامل الارتباط بيرلسون Burleson، ولحساب الثبات تم تطبيق معامل ألفا كرونباخ(α).

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١- استفادة معلمات المرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية التي تقدمها لهن مراكز التدريب، حيث بلغت نسبة الموافقة (٤٠. ٩٩٪).

٢- سجلت نسبة الاستفادة من الدورات فيما يتعلق بالمحور الثالث (نظريات التعلم) أعلى نسبة بين المحاور الخمسة، وبلغت (٤٨. ٣٥٪).

٣- كانت نسبة الاستفادة محور التنظيم الاداري للدورات منخفضة جدا بلغت (٣٣. ٤٥٪) وهي الأدنى بين المحاور الخمسة، مما يدل على وجود ضعف في التنظيم الاداري للدورات التدريبية من قبل المسئولين.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بأهمية التنسيق بين وزارة التعليم وكليات التربية لتنظيم البرامج التدريبية في ضوء معايير عالمية ويشرف عليها متخصصين، وأن تلبي الدورات احتياجات المجتمع المحلي في ضوء التغيرات السياسية والاجتماعية

والاقتصادية. تشجيع المعلمات بضرورة الالتحاق بالدورات التدريبية من خلال الحوافز المادية والمعنوية كما توصي الباحثة بأهمية اجراء دراسة تحقق نفس اهداف الدراسة الحالية على مناطق أخرى من المملكة، واجراء دراسة تتضمن اعداد برامج تدريبية للمعلمين مصممة في ضوء معايير عالمية.

الكلمات المفتاحية:

معلمات المرحلة الابتدائية – الدورات التدريبية– الأداء التدريسي- المرحلة الابتدائية .

Abstract:

This study aimed to identify the extent of the primary stage of training courses teachers take advantage in raising the level of their performance teaching from the perspective of the parameters in Jeddah, and the survey method descriptive dish by preparing a questionnaire prepared by the researcher has been applied to a random sample of (100) of the phase parameters primary studying in some schools Jeddah, and be the questionnaire of 5 axes: professional development, development of the tools and techniques of education, learning theories, methods and strategies of teaching, organization and administrative, and data analysis was used (duplicates- percentage- averages) To calculate the internal consistency was applied Burleson Burleson correlation coefficient, and the expense of stability was applied Cronbach's alpha coefficient (α). The results showed the following:

1- Benefit teachers of primary stage of training courses which offered by their training centers, reaching approval rate (40. 99%).

2- An utilization rate of courses to the third axis (learning theories) the highest percentage among the five axes, and was (48. 35%).

3- The rate of benefit for Administrative regulation was very low , was (33. 45%), the lowest among the five axes, which indicates a weakness in the administrative organization of the training sessions by officials. In light of the findings the researcher recommended the importance of coordination between the Ministry of Education and colleges of education to organize training programs in the light of global standards and supervised by specialists, and that the courses meet the needs of the local community in the light of the political, social and economic changes. Encourage teachers to access training courses through the material and moral incentives also recommends a study of the importance of the researcher achieve the same objectives of the present study to other regions of the Kingdom, and

a study involving the preparation of a training programs for teachers designed in the light of global standards

Kea words:

. primary stage teachers - training courses - Teaching performance - primary stage

المقدمة :

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتغير السريع والتقدم المذهل في شتى المجالات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وازاء هذا التغير المتسارع تبرز الحاجة لإجراء الإصلاحات والتجديدات في مجال التربية، من اجل اعداد الانسان القادر على التجاوب مع هذه المتغيرات، ولاشك ان أي تغيير في النظام التربوي يتطلب تغييرا مقابلا في برامج إعداد المعلمين قبل أو أثناء الخدمة، لتطوير القدرة على الإبداع والتطوير والتنمية الشاملة ضمن منهج فكري واضح.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تقدما وتطوراً ملحوظاً في مجال اعداد المعلم وتدريبه، فعلى الرغم من أن المعلم يعتبر متغير واحد من بين عدة متغيرات في العملية التعليمية، الا أن هذا المتغير ذو أثر كبير وفعال في تفكير وسلوك المتعلمين، حيث يسعى التدريب لسد الفجوة القائمة بين عمليات الإعداد في معاهد وكليات التربية من ناحية ومتطلبات الممارسة الميدانية من ناحية أخرى (غنيم، ٢٠٠٦، ٣٤)، وعلى ذلك أصبح التدريب أمراً ملحاً، حيث يعد الأداة التي تهيئ المعلم وتزيد من كفاءته وترفع مستوى أدائه، عن طريق اكتساب المهارات والخبرات الفنية والمهنية والثقافية. ويمثل التدريب سمة العصر وحلقة الوصل بين خبرات المعلم السابقة وبين المستجدات على الساحة التعليمية والتربوية، ليصبح قادرا على مواكبة التغيرات والتطورات الحالية. لذلك نحتاج إلى معلم يواكب تطورات العصر، ويستفيد من كل جديد سواء كان ذلك عن طريق النمو الذاتي للمعلم، أو عن طريق التدريب في أثناء الخدمة. فهو يسد الفجوة بين الاعداد والممارسة الميدانية العملية اثناء الخدمة (الديب والحيالي، ٢٠١٥، ٥٣)، يتضح مما سبق أن التدريب أثناء الخدمة أحدى وسائل تطوير المعلم مهنياً، فلا يمكن أن يتحقق التطوير بالاعتماد على المناهج فقط، فالمعلم يشكل دور أساسي في ذلك.

ويشكل التدريب مطلبا أساسيا في ادارة مؤسسات التعليم إذا ما أريد لها تحسين وظائفها والارتقاء بمستويات أداء عامليها ، فقدرة هذه المؤسسات على تحقيق أهدافها بنجاح رهن بنوعية التدريب الذي يتعرض له كل فرد داخل التنظيم(فوزي، ٢٠١٠ ، ١٩٦) ولهذا فان عملية التدريب تحظى بالنصيب الأكبر من الاهتمام، بهدف تحسين وتجويد العملية التعليمية للوصول الى الفاعلية المنشودة.

ولأهميته حظي التدريب بعناية واهتمام كبيرين مع التطور الحاصل في العلوم التربوية، نظراً لدوره الكبير في تحقيق أهداف التربية والنهوض بمستويات العملية التعليمية، خاصة ونحن نعيش في عصر يشهد قفزات علمية هائلة ليست بالعقود أو السنين بل صارت بالأشهر والأسابيع، وأصبحت تقام دورات تدريبية للمعلمين لتحسين أدائهم ورفع مستواهم بما يتفق وما يدور حوله من تطور في ميدان التربية والتعليم وإلمامه بما يستجد من أمور تربوية حديثة، يكون لها أثر كبير على دفع العملية التعليمية نحو الأفضل. من هنا حرصت المملكة على اعداد المعلم وتدريبه، وقد ظهر ذلك في بنود الخطة العشرية لوزارة التعليم (١٤٢٥) في المادة ٣/٦، والتي تنص على "أن الهدف الاستراتيجي الثالث للوزارة يتمثل في تدريب العاملين في قطاع التعليم تربوياً وإدارياً، ولا يخفى علينا مكانة المعلم على مر العصور، حيث يعد من أهم عناصر العملية التعليمية ويلعب دوراً قيادياً بارزاً فيها ، فهو العنصر الفعال المؤثر في رفع مستوى النظام التعليمي"(٢٧).

وتعد الدورات التدريبية امتداد للإعداد قبل الخدمة لأن عملية التعليم عملية مستمرة تستمر مع المعلم طيلة عملة في التدريس ليحصل على المعارف الجديدة ويكتسب المهارات ليواكب النمو السريع والتطور الحاصل في مختلف المجالات. حيث ان اعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وهي بالنسبة له نقطة البداية(الكرمي، ٢٠١٠، ٩٦). وقد أثبت العديد من الدراسات أهمية التدريب أثناء الخدمة أكدت على أهميته في

تطوير المهارات والكفايات المهنية للمعلمين بمراحل التعليم المختلفة (بركات، ٢٠٠٥) (العاجز، ٢٠٠٤)(الزهراني، ٢٠١٠).

والتدريب أثناء الخدمة يزود المعلم بخبرات منظمة وأساليب واتجاهات علمية وعملية لاستخدام المعارف والمهارات التي يمتلكها ليقدم أفضل أداء في عملية التعليم ويطور من مهاراته التدريسية، ومهما تقدم برامج أعداد المعلمين في كليات التربية من كفاءة وجودة إلا أن مع مرور الزمن يصبح عمل روتيني ممل ومع التدريب أثناء الخدمة والدورات التدريبية التي تقدمها مراكز الاشراف يقف المعلم باستمرار على الجديد في المجال التربوي والتخصصي حتى يتمكن من مواكبة التطور وينمي قدراته لتحقيق الاهداف المنشودة.

من جهة أخرى تعد المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم العام، وهو القاعدة التي يبنى عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من التعليم. ولقد نالت هذه المرحلة اهتماما خاصاً من وزارة التعليم، نظرا لأهمية الدور الذي تقوم به في تأسيس التلاميذ من كل الجوانب، ولما تتضمنه من غرس القيم في التلاميذ واكسابهم المهارات الأساسية. وقد ذكر عبد الرحمن(١٩٩٨، ٢١) أن المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعها وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات، وهذا الرقي واتقدم للتعليم الابتدائي لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتطور بالاعتماد على مناهج تقوم على الحفظ والتلقين من جانب المعلم والتلميذ. وتبعاً لذلك كان لابد من الاهتمام بتحسين جودة التعليم الابتدائي، ودعمها بقصد مسايرة حركة التقدم العلمي والإسهام فيها.

مشكلة الدراسة :

تسعى الدراسة للاجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بجده من الدورات التدريبية من وجهة نظر المعلمات ؟

وللإجابة على السؤال الرئيسي يتطلب الإجابة على التساؤلات التالية:

ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جده من الدورات التدريبية من ناحية التطوير المهني؟

ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بجده من الدورات التدريبية من ناحية وسائل وتقنيات التعليم ؟

ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بجده من الدورات التدريبية من ناحية نظريات التعلم ؟

ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بجده من الدورات التدريبية من ناحية طرق و استراتيجيات التدريس ؟

ما مدى تأثير التنظيم الاداري للدورات التدريبية على تحقيق فائدتها لمعلمات المرحلة الابتدائية بجده ؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى :

الكشف عن مدى التطوير المهني من الدورات التدريبية.

الكشف عن مدى تطور معارف المعلمات بنظريات التعلم من الدورات التدريبية.

الكشف عن مدى تنمية معارف ومهارات المعلمات في استراتيجيات التدريس الحديثة نتيجة الدورات التدريبية.

الكشف عن مدى تأثير التطوير أداء المعلمات في المجال التقني نتيجة الدورات التدريبية.

الكشف عن مدى تأثير التنظيم الاداري للدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية بجدة لتحقيق اهدافها

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة بأنها :

قد تسهم في إبراز جوانب القصور بالدورات التدريبية.

إيجاد حلول للعوائق التي تعيق المعلمة من الدورات التدريبية.

قد تسهم في معرفة مدى التطور الذي وصلت له معلمات المرحلة الابتدائية.

إبراز الفائدة من الدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية.

تساعد الجهات المسئولة عن الدورات التدريبية في إبراز الفائدة من الدورات التدريبية.

تفيد المسئولين عن الدورات التدريبية لحل مشكله عزوف بعض المعلمات عن الدورات التدريبية

مصطلحات الدراسة:

مدى الاستفادة:

يمكن تعريف مدى الاستفادة بهذه الدراسة على انه مقدار استفادة المعلمات من الدروات التدريبية اثناء الخدمة المقدمة لهن في مراكز التدريب التابعة للأشراف التربوي، وقد تم قياس مدى الاستفادة من خلال استبانة تهدف للتعرف على التطور المهني والتطور في وسائل وتقنيات التعليم ونظريات التعلم واستراتيجيات وطرق التدريس والجانب التنظيمي الاداري.

الدورات التدريبية:

عرفها شريف وحنان سلطان (١٩٩٣) بأنها "برامج تدريبيه تتضمن عدة أساليب واهم ما تهدف إليه تجديد معلومات المعلمين وذلك باطلاعهم على احدث الأساليب التعليمية والوسائل التوضيحية وتدريبهم عليها ومعالجة بعض النواقص والأخطاء الشائعة في التعليم وإثارة النمو المهني فيهم ودفعهم لإسهام في دورات أخرى بمنحهم بعض الامتيازات الخاصة التي قد تشكل مصدرا لطموحهم ورغباتهم" ٦١.

برنامج تعليمي مكثف مُكمل وليس أساسي، أي أنه يُبنى على خبرات تأسيسية سابقة، ويستهدف فئات معينة من المعلمين، ولديهم الرغبة في مواصلة البناء التراكمي للخبرة العلمية والعملية السابقة، وقد يكون حضور الدورة التدريبية بدافع شخصي بحت من المتدرب، أو بتحفيز من الإدارة التنفيذية التابع لها المتدرب (Anderson , 2000, 48).

التدريب اثناء الخدمة :

نوع من التأهيل يستهدف المعلمين عن طريق الالتحاق بدورات تدريبية تعقد بهدف اكسابهم معارف وممارسات جديدة، لتنمية خبراتهم لمواكبة التطور ومتابعة كل ما هو جديد في الميدان التربوي، ويتم ذلك في مراكز متخصصة للدورات وعلى أيدي مدربين على درجة عالية من الكفاءة (الكرمي، ٢٠١٠، ٩٦).

كما عرف بأنه: برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات المتنوعة التي من شأنها رفع مستوى العملية التعليمية وزيادة طاقات الدارسين الانتاجية (فوزي، ٢٠١٢، ١٩٩).

الأداء التدريسي :

عرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣) بأنه "ما يصدر عن المعلم من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند الى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء مهنة التدريس" ٤٤.

كما عرف بأنه: ما ينجزه المعلم في مهمات المهارات والكفايات بشكل قابل للقياس، فمن الممكن قياس أداء المعلم وفق استمارة الملاحظة لموضوعية التي نعد لهذا الغرض، كما من الممكن قياس نتائج أداء المعلم عن طريق قياس أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة التدريس الفعال، وأن الأداء كي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية(سهيلة الفتلاوي، ٢٠٠٣، ٢٤- ٢٥).

ويقصد بالأداء التدريسي في الدراسة الحالية كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة وعمليات واجراءات وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الفصل أو خارجه.

عرفته الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة النشاطات والبرامج وورش العمل التي تنظمها مراكز التدريب التابعة لمراكز الإشراف التربوي وللإدارات التعليمية، لتحسين وتطوير مهارات وتنمية اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة.

المرحلة الابتدائية:

عرفها فلاته (١٤٠٤هـ، ١٣) بأنها ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة، فيتعهده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية، والانفعالية، والاجتماعية، على نحو يتفق مع طبيعته كطفل، ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه.

وذكر أبو لبدة(١٩٩٦م)أن التعليم الابتدائي يقصد به "ذلك التعليم الذي يؤمن قدراً كافياً من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون تميز، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذا رغبوا في ذلك أو بدخول الحياة العملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع " ص٢٤.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

المبحث الأول

التدريب أثناء الخدمة:

يتجه العالم نحو نظام عالمي جديد يتغير فيه نمط الحياه تماما، ذلك الذي تشهد سرعته المتغيرات التي فرضت نوعية جديدة من التعليم والحاجة إلى أفراد على مستوى عال من التعليم والتدريب. وقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات والندوات المحلية والعالمية التي بحثت المشكلات المتصلة بإعداد المعلم وتدريبه، كما تبنت دول كثيره العديد من الدراسات والمشروعات الخاصة بتطوير برامج اعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة، فلقد ارتبطت عملية اعداد المعلم وتدريبه اثناء الخدمة ارتباطا مباشرا بالدور المتغير للمعلم في ظل متغيرات العصر، سواء كانت تحديات علميه او تكنولوجيه او اجتماعية او اقتصاديه، لذلك تشغل هذه القضية بال المربين والمسئولين عن قطاع التربية والتعليم في الدول المتقدمة والنامية على السواء. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨).

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يمثل التدريب العملية المستمرة التي يتم من خلالها تزويد المتدرب بالمعرفة، وصقل مهاراته، واحداث تطوير إيجابي في أدائه، واعداده ليتمكن من القيام بالمهام الطلوبة منه بشكل أفضل، وكذلك لمواكبة أي تطورات تطرأ على المناهج من الناحية العلمية أو التنظيمية أو التقنية، أو طرق وأساليب التدريس ووسائله (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١). ويعرف التدريب التربوي في أثناء الخدمة بأنه " مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التي تنظمها المؤسسات التربوية ووحداتها في المناطق التعليمية، للمعلمين الموجودين فعلاً في المهنة، لتنمية كفاءتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية، عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من

مشكلات تربوية (الديب والحيالي، ٢٠١٥ ، ٤٠). وذكر مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٣٢) أن التدريب أثناء الخدمة برنامج منظم ومخطط يمكن العاملين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الفنية والمهنية والشخصية والثقافية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى العمل ويزيد من إنتاجية الفرد.

ويركز التدريب التربوي أثناء الخدمة على المفاهيم الثلاثة التالية:

المفهوم العلاجي: تدريب مصمم لتصحيح أخطاء في برنامج الإعداد الأساس.

المفهوم السلوكي: يركز على المهارات التدريسية، أي ما يدور في الفصل من تفاعلات وما يحدث فيه من سلوك، لذا يجب تدريب المعلم على كيفية تحليل الموقف التدريسي.

المفهوم الإبداعي: هذا المفهوم يرفض ضبط سلوك المعلم بعناصر الموقف التدريسي، ويهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي (الديب والحيالي، ٢٠١٥ ، ٣٩).

يعد التدريب شريان الإجادة في كل عمل ميداني فمن خلاله نحقق الإتقان ونصل إلى أعلى مراتب الجودة، كما يمثل التدريب المحور الذي تدور حوله عملية التنمية في المجتمع، فهو المحك الأساس لشتى جوانبها، والأداة المثلى لتحقيق الكفاءة الأفضل في التعليم حيث يشكل التدريب ضرورة لازمة، بخاصة في عصر تتطور فيه المعارف والمعلومات والتقنيات تطوراً سريعاً كعصرنا الحاضر. ويتناول التدريب أثناء الخدمة أهم عنصر في العملية التربوية فهو المعلم، وهو العامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق أهدافها، ودورها في التقدم الاجتماعي والاقتصادي. لذلك نحتاج إلى معلم يواكب تطورات العصر، ويستفيد من كل جديد سواء كان ذلك عن طريق النمو الذاتي للمعلم، أو عن طريق

التدريب في أثناء الخدمة. فهو يسد الفجوة بين الاعداد والممارسة الميدانية العملية اثناء الخدمة (الديب والحيالي، ٢٠١٥، ٥٣).

ويستهدف التدريب اثناء الخدمة التنمية المهنية المستدامة للمعلم والارتقاء به الى مستويات علمية عملية ومهنيه ثقافية تحقق اهدافه وطموحه واخلاصه في اداء رسالته، فالتدريب يمكن المعلمين من اتقان المهارات التي تجعلهم قادرين على الاستفادة من المستحدثات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف الإدارية وتوظيفها في ممارساتهم التدريسية. وقد نال التدريب المهني أهمية كبيرة انعكست في المؤتمرات واللجان التي عقدت عالمياً وعربياً، والتي تؤكد على أهمية الدورات في رفع مستوى التعليم، وقد كان من توصيات اللجنة الدولية لتطوير التعليم" أن تكون التربية المستديمة هي الأمثل للسياسات التعليمية خلال السنوات المقبلة سواء في الدول المتقدمة أو النامية".

من هنا تتضح أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين باعتباره سبيلاً للتنمية المهنية، وللحصول على مزيد من الخبرات والمهارات والمعلومات اللازمة، وكل ما من شأنه رفع مستوى أدائهم مما يؤدي إلى زيادة انتاجيتهم، وبالتالي يعود على طلابهم بارتفاع مستواهم العلمي والتحصيلي.

أهداف تدريب المعلمة أثناء الخدمة:

يهدف التدريب إلى تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بعملية التعليم في كافة المستويات، وخاصة أداء المعلم والمدير والموظف المتدرب، والارتقاء به إلى المستوى العملي والمهني والثقافي، بما يحقق أهدافهم وطموحاتهم واستقرارهم النفسي، وكذلك يقوم التدريب بسد الفجوة القائمة بين عمليات الإعداد في معاهد وكليات التربية من ناحية ومتطلبات الممارسة الميدانية من ناحية أخرى (غنيم،

٢٠٠٦). وقد حصر الديب والحيالي (٢٠١٥ ، ٤٤) أهم الأهداف التي يحققها التدريب لتطوير العملية التعليمية:

- رفع مستوى القيادة التربوية وتعزيز قدرتها على الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، والتعاطي الإيجابي مع المتغيرات التي تحيط بالعملية التعليمية.
- تطوير الأداء المالي والإداري للمؤسسة التعليمية.
- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة بتطوير معارفهم وزيادة قدراتهم الإبداعية.
- تعزيز خبرات المعلمين وتطوير مهاراتهم وتعريفهم بمشكلات التعليم وطرق علاجها.
- تبصير المعلم بالطرق المناسبة لمساعدته على أداء عمله بطريقة جيدة وبجهد قليل وبوقت قصير.
- معالجة أوجه القصور لدى المعلمين الغير مؤهلين تربوياً.

وتصنف الاهداف العامة للتدريب أثناء الخدمة الى:

أ- **الاهداف المعرفية:** وهي التي تكسبهم المعارف والقيم والاتجاهات لتطوير ادائهم داخل الصف، وتتمثل في تعزيز خبراتهم وتجديد معارفهم في مجال التخصص، وتزويدهم بالمستجدات بالتربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس ومبادئ التعلم والتعليم، لمساعدتهم على بلوغ النواتج المطلوبة.

ب- **الأهداف المهارية:** وترتبط باداء المعلمين العملي، ليصلوا الى مستويات مرغوبة في اداء مختلف المهام، بهدف تحسين مهارات المعلمين أو المدراء وزيادتها، بما يمكنهم من تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية أو الإدارية، فيكون عملهم هادفاً ومنظماً

وفعالاً، الأمر الذي يرضي رؤسائهم، بالتالي الترقي إلى موقع أرفع (غنيم، ٢٠٠٦، ١٤٧).

ابعاد عملية التدريب اثناء الخدمة :

ويشمل العديد من الابعاد المهمة التي تهم المعلم منها :

(أ)**المعرفة العامة التربوية:** وتتمثل في اكتساب المعلم لبعض المعارف حول نظريات التعلم الجديدة وفهم العلاقة بين التدريس والتنويع الثقافي بين الطلاب داخل الفصل، كذلك تركز بالالمام بمهارة تحليل الكتاب المدرسي للتمييز بين الخبرات المربية والخبرات غير المربية وتعرف كيفية تصميم مواقف خبرات مربية داخل الفصل(عباس والصغير، ٢٠٠٣)

(ب)**استراتيجيات التعليم والتعلم:** ويشمل المام المعلم بالاستراتيجيات الجديدة والمتجددة بالمجال كمهارات التفكير الناقد والتعلم التعاوني، وايضا تركز على المام المعلم بالمعارف والمهارات حول تنظيم الفصل، وتحديد الادوار، وشرح المهام داخل الفصل(الاسطل والخالدي، ٢٠٠٥، ١٨٤).

(ج)**البحوث الاجرائية:** تعد من اهم البحوث التي يشارك فيها المعلمون لارتباطها المباشر بالميدان، ايضا لها دور في الاصلاح والعلاج كمهارات البحث الاجرائي والالمام بمعارف حول الاستقصاء: مفهومه، ادواته، مميزاته، معارف حول كيفية تقويم الاداء وتقويم مستويات قياسه(غنيم، ٢٠٠٦، ١٤٨).

(د) **المسئوليات المهنية:** تتضمن المام المعلم بمعارف حول مفهوم مجتمعات التعلم واخلاقيات مهنة التعليم، ومهارات تصميم مواقف تدريسية تقوم على عمليتي التفكير والتأمل، كذلك تتضمن كيفية اعداد ملفات انجاز الطلاب واستخدامها بفاعلية(مدبولي، ٢٠٠٢، ١٤٩).

(هـ) **تقنيات التعليم:** من احد اهم العوامل التي يمكن ان تسهم الى حد كبير في نجاح عميات التعليم والتعلم، الامر الذي يتطلب تدريب المعلم بصفة مستمرة على هذه التقنيات، واهمها الحاسب الالي، لكي يتمكن من الالمام بمهارات تشغيل الحاسب الالي، وكيفية استخدام بعض البرامج المهمة المرتبطة بالتعليم والبحث(مدبولي، ٢٠٠٢، ١٤٩).

اساليب تدريب المعلمين اثناء الخدمة :

تتنوع اساليب تدريب المعلمين اثناء الخدمة، مما يتيح الفرصة أمام المشرفين والقائمين على امر التدريب لاختيار ما يناسبهم من أساليب حسب حاجاتهم، وقدراتهم، وامكاناتهم، وحسب طبيعة البرنامج التدريبي ومحتواه واهدافه، وعلى اية حال فكلما تعددت الأساليب كانت الفرصة كبيره للنجاح. ومن الأساليب السائدة في تدريب المعلمين ما يلي:

اساليب نظريه : تعتمد على تفاعل الجماعة مثل المناقشة، المحاضرة، الندوة، الحلقة، المؤتمر.

اساليب علمية وميدانيه الرحلات، الدراسات الميدانية، تطبيق البرامج، الدروس النموذجية، الورش التعليمية، تبادل الزيارات، دراسة الحالة، تحليل المشكلات، تمثيل الادوار.

اساليب تتم عن طريق التعلم الذاتي: مثل الحقائب التعليمية، الوحدات النموذجية التطبيقية(المودويل)، التعليم المحفز، التعليم المبرمج (شريف وحنان سلطان، ١٩٩٣، ٢٧).

المبحث الثاني

المرحلة الابتدائية:

تعتبر المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم العام، فهي الأساس الذي يبنى عليه مراحل التعليم الأخرى، لما تتضمنه من غرس القيم واكتساب المهارات الأساسية وتثبيت المعارف، فالطفل في هذه المرحلة يتأثر بكل ما يواجهه ويتلقاه في هذه المرحلة، ويؤكد الغامدي (١٤٢٠، ١٤) أن التعليم الابتدائي هو أساس النظام التعليمي، وهو مرحلة مهمة تشكل الأساس لمراحل التعليم الأخرى.

ولا تقتصر أهمية المرحلة الابتدائية على الجانب التربوي والتعليمي فحسب، بل تتعدى ذلك لتشمل جوانب صحية ونفسية مختلفة، فيرى المهتمون بالدراسات النفسية أن السنوات الأولى من حياة الطفل مهمة بالنسبة لحياته في المستقبل، وأن كثيراً من المتاعب والأمراض البدنية والعقلية التي يعاني منها الشباب تعود أصولها إلى سنوات تربيتهم الأولى، وأن الرعاية الصحية والتوجيه المناسب في هذه الفترة يقللان من هذه المتاعب، وتلك الأمراض (مصطفى، ١٤١٠، ٣٧). ونظرا لأهمية المرحلة الابتدائية في تربية مختلف جوانب الطفل، كان الاهتمام اكبر بمعلمة المرحلة الابتدائية وأعدادها قبل وأثناء الخدمة.

مفهوم المرحلة الابتدائية:

عرف فلاته (١٤٠٤، ١٣) المرحلة الابتدائية بأنها ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة، فيتعهده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية، والانفعالية، والاجتماعية، على نحو يتفق مع طبيعته كطفل، ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه. وفي وثيقة سياسية التعليم في المملكة تم تحديد المقصود بالمرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم،

١٩٩٥)بأنها "القاعدة التي يرتكز عليها أعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السلمية، والخبرات والمعلومات والمهارات" (١٦).

وأضاف فلاته (١٩٨٤، ١٣) الى أن التلميذة في هذه المرحلة تحتاج أن تصل إلى مستوى النضج الذي يمكنها من التعلم، فالنضج والتعلم يؤثر كلاً منهما في الآخر، وعلى المعلمة الكفء أن تقوم بتوجيه مصاحب للتعلم، فقدرات التلميذات كامنة لا تنمو إلا بتوجيه المعلمة.

ومما سبق ترى الباحثة أن المدرسة الابتدائية تشكل أهمية بارزة في مجتمع اليوم، وأنها تقوم بدور تأسيسي للمراحل التعليمية الأخرى، كما أنها ذات طابع تربوي يتسم بالشمولية في عنايته بالتلميذ، ويتميز التلميذ في هذه المرحلة بخصائص نمو مستقلة عن المراحل السابقة واللاحقة لها.

٢- أهمية المرحلة الابتدائية:

يمكن التأكيد على أن المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في حياة التلميذة، اكتسبت المرحلة أهميتها بالدور الذي تقوم به، فهي الأساس لجميع مراحل التعليم العام، وتمثل مرحلة التكوين الشخصي والفكري والمهاري والاجتماعي للتلميذة، وأضاف أبو لبدة(١٩٩٦، ٧٢)الى أنها تعد الفرصة الأولى التي تتلقى فيها التلميذة الخبرات التعليمية المعارف والمهارات الأساسية بصورة علمية صحيحة تسمح لها بالتهيؤ للحياة وممارسة دورها كمواطنة منتجة. من هنا اكتسبت تلك الأهمية فأصبحت محط الاهتمام من قبل المربيين والمسئولين بها.

وينظر العالم المتقدم إلى المرحلة الابتدائية على أنها الأساس لتربية النشء وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرا على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، وذكر عبد الرحمن(١٩٩٨،

٢١)أن المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعها وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات، وأضاف الحقيل(١٩٩٩، ١١٨) أن التعليم الابتدائي في جميع الدول هو القاعدة لجميع المراحل التعليمية المختلفة، وكلما كانت مرحلة التعليم الابتدائي قوية كان العائد أكبر للمراحل التي تليها.

من هنا ترى الباحثة أن المرحلة الابتدائية هي مرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة المجتمع، حيث تعد البيئة الثانية للطالب بعد الأسرة، وتمثل بداية النقش العلمي والفكري في ذهن الطالب والذي يستمر معه طوال حياته العمرية، فهي مرحلة الحقل الخصيب الذي يجب ان نغرس فيه بذور حياته الاجتماعية المستقبلية، وهذا لا يمكن ان يتحقق إلا من خلال معلم معدا إعدادا يتوافق مع هذه الأهداف النبيلة وغايتها المنشودة.

٣- أهداف المرحلة الابتدائية:

تعد الأهداف ركيزة أساسية ومعيار ينبغي الوصول إليه في وقت محدد، وما لم تكن الأهداف واضحة ومحددة فان كثير من الجهود المبذولة قد تتعرض للعديد من الاخفاقات نتيجة لعشوائية العمل. حيث أن تحديد الأهداف يتيح للعاملين تنسيق الجهود والعمل في اطار منظومة متكاملة. وقد حددت سياسية التعليم في المملكة أهداف المرحلة الابتدائية (وزارة المعارف، ١٣٩٠، ١٧- ١٦)على النحو التالي:

تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل، ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلُقه، وجسمه، وعقله، ولغته، وانتمائه إلى أمة الإسلام.

تدريبه على إقامة الصلاة وأخذه بآداب السلوك والفضائل.

تنمية المهارات الأساسية المختلفة، خاصة المهارة اللغوية والعددية والمهارات الحركية.

تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.

تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية، ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته

تربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وما له من الحقوق، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها وغرس حب وطنه، والإخلاص لولاة أمره.

توليد الرغبة لديه للازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه للاستفادة من أوقات فراغه

إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

يتضح مما سبق أن أهداف التعليم الابتدائي بالمملكة جاءت بطابع يتسم بالشمولية والعموم، ووجهت عنايتها بكافة جوانب شخصية المتعلم، وتوفير البيئة الملائمة للتعلم الذاتي ولبناء شخصية متكاملة، كما تعكس هذه الأهداف وثيقة سياسة التعليم المرحلة الابتدائية التي سبق الاشارة اليها.

٤- خصائص النمو للمرحلة الابتدائية:

يتضح مما سبق أهمية المرحلة الابتدائية في تأسيس الطفل من جميع النواحي، حيث تعد دراسة خصائص نمو تلميذات في مرحلة المدرسة الابتدائية وسيلة مهمة لتطوير العملية التعليمية، فالمعلمة الكفء تستعين بالمعرفة العلمية عن خصائص نمو التلميذات حتى تقدم التعليم المناسب وتهيئ الظروف الملائمة لهن. ولا يخفى عنا بمكان أهمية دراسة خصائص النمو في المرحلة الابتدائية لتتمكن المعلمة

من معرفة العوامل والأساليب التي تؤثر على نمو التلميذات، حيث أن معرفة المعلمة للخصائص نمو التلميذات في هذه المرحلة تساعدها على التعامل معهن بناءً عليها مما يحقق تعليم أفضل. وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي(فلاتة، ١٩٨٤، ٥٢):

النمو الجسمي: أشار علماء النفس أن " نمو الجسم خلال مرحلة الطفولة يكون بطيئاً ". فإذاً تمتاز هذه المرحلة بالنمو الجسمي البطيء المستمر مقارنة بالمراحل السابقة، مما يجعل الطفل شديد الميل إلى النشاط والحركة ويكون قادر على مواصلة العمل لعدة ساعات.

النمو الحركي: في هذه المرحلة يتمكن الطفل من القيام ببعض الأعمال التي تحتاج إلى مهارات يدوية مثل: الكتابة والرسم، ويكون باستطاعته استخدام الأدوات والآلات، وبشكل عام طاقة الطفل ونشاطه تكون زائدة عن مراحل النمو الأخرى وعلى المعلمة في هذه المرحلة أن تستفيد من نشاط الحركي لدى التلميذات في تنمية المهارات الحركية وتوفر لهن الظروف المناسبة لتنمي خبراتهن ومهاراتهن.

النمو العقلي: وهو من مظاهر النمو البارزة في هذه المرحلة، وبالنظر لمراحل النمو العقلي التي حددها بياجييه تقابل هذه المرحلة مرحلة العمليات المحسوسة، وبالتالي يكون الطفل قادر على تصنيف الأشياء والترتيب المتسلسل، ويفهم العلاقة بين الجزء والكل، كما يتعلم مهارات أساسية في القراءة والكتابة وتنمو هذه المهارات لديه، وفي نهاية هذه المرحلة ينمو التفكير الناقد ويتمكن من التقييم وملاحظة الفروق الفردية ويتعلم القيم الخُلُقية.

النمو الانفعالي: في هذه المرحلة تتسع دائرة اتصالات الطفل بالعالم الخارجي، فيبدأ في التعامل مع الآخرين مما يساعده ذلك على تحقيق الهدوء الانفعالي ولكنه

لا يصل إلى النضج الانفعالي فهو قابل للاستثارة الانفعالية وقد يسلك أنواع عديدة من السلوك فيظهر العناد والتمرد والغيرة.

النمو الاجتماعي: يظهر دور المدرسة هنا ، فيتاح للطفل مواجهة أنواع الخبرات والمثيرات مما يساعده على بناء شخصيته، وفي هذه المرحلة يلاحظ أن النمو الاجتماعي يسير بخطى سريعة فيميل الطفل لتكوين علاقة مع الجماعات فيكون متعاون ومتوافق مع أفراد مجموعته ويمكن الاستفادة من هذا الميل في تطبيق استراتجيه التعلم التعاوني الذي يهدف إلى أثارة المنافسة والمشاركة والتعاون بينهم.

من هنا نجد إن معرفة معلم المرحلة الابتدائية وفهمه للخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي يتميز بها تلاميذه تعتبر أساسية تعينه في اتخاذ قرارات سليمة فيما يخطط لهم من نشاطات، وفيما ينظم لهم من تعلم، وربط هذه الخصائص بمطالب النمو التي يحتاج إليها التلاميذ.

معلمة المرحلة الابتدائية:

المعلمة الناجحة تكون دائماً ملمة بالاتجاهات الحديثة في المجال التربوي، فمن اللحظة التي تقف فيها أمام التلميذات ستنتمي لمهنة التدريس وتتلمس أصولها وتقاليدها ومع مرور الوقت ستكتسب مهارات جديدة وسوف تقوم بتغير طريقة تدريسها وفقاً للخبرات والاتجاهات الجديدة و وفقاً للتغيرات المستمرة في حاجات التلميذات والمجتمع بشكل عام، فعلى المعلمة أن تحافظ على مستوى متجدد من المهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس وتقنياته وسوف تكون عملية التدريس بالنسبة لها عملية نمو مستمرة متجددة.

وحتى تكون المعلمة قادرة على أداء دورها في العملية التعليمية عليها ان تفهم العملية التعليمية وتفهم خصائص المرحلة الابتدائية التي تمر بها التلميذات وتكون

ملمة بمادتها الدراسية ودراسة تلميذاتها في إطار خلفياتهن وأهدافهن وتكيفهم مع المجتمع وأن تستفيد من كل ما تقدمه المدرسة من خدمات وإمكانيات لتيسير تحقيق هذه الأهداف. وعلى ذلك فأن عملية اختيار المعلمة لمهنة التدريس تعد ركيزة أساسية في إعداد المعلمة الفعالة، وتحتل المعلمة مكانة واضحة في تنفيذ العملية التعليمية وعليها تتوقف نجاح التربية في بلوغ غايتها وأهدافها. ومعلمة المرحلة الابتدائية تنال عناية خاصة لأهمية هذه المرحلة في غرس القيم لدى التلميذات وتزويدهن بالمهارات الأساسية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

بحثت العديد من الدراسات التربوية موضوع الدورات التدريبية ودورها نحو تنمية أداء المعلم، حيث هدفت دراسة (الزهراني، ٢٠١٠) للتعرف على دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهه نظرهم، واشارت نتائج الدراسة على أهمية الدورات بدرجة كبيرة لمعلمي التربية الفنية، واستفادتهم منها بدرجة كبيرة في تطوير مهاراتهم، كما توصلت لوجود بعض المعوقات التي تحد من استفادة المعلمين من الدورات، أبرزها: غياب الحوافز – قصر المدة الزمنية للدورات –استخدام أسلوب الالقاء في معظم الدورات. وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالدورات التدريبية والخروج عن الأنماط التقليدية في تقديمها.

وهدفت دراسة العاجز واللوح (٢٠٠٩) إلى التعرف على واقع المعلم الفلسطيني وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج التنمية الشاملة بمحافظة غزة، ومن وجهة نظر المعلمين والمعلمات، استخدم الباحثان فيها المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد أعدّا لهذا الغرض استبانة مكونة من (٤٦) فقرة موزعة على خمسة محاور، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة

الأساسية بمحافظات غزة الخمس، وكانت عينة الدراسة (٥٨٠) معلم ومعلمة وتوصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة بمحافظات غزة، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل لصالح مؤهل البكالوريوس، وتعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة من (٦- ١٠) سنوات، ولمتغير عدد الدورات والفرق لصالح فمن لديه دورتين فأكثر.

وهدفت دراسة بركات (٢٠٠٥) لمعرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية للمعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من (٣٤٧) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين، وأشارت النتائج لـ ١- عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين بالدورات أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية. ٢- وجود أثر جوهري للدورات في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات. ٣- عدم وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، يمكن عزوها لالتحاقهم بالدورات التدريبية أثناء الخدمة ٤- عدم وجود فروق جوهريه لمدى امتلاك وممارسه المعلمين للكفايات اللازمة للتدريس يمكن عزوها الى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

وهدفت دراسة العاجز (٢٠٠٤) إلى تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة بلغت (٥٣٥) من المعلمين والمشرفين الذين تم تدريبهم والتي تضمنت المجالات الآتية – الحاجة إلى التدريب – تخطيط المجال التدريبي – أهداف البرنامج التدريبي – محتوى البرنامج التدريبي – تقويم البرنامج التدريبي. وقد كشفت الدراسة عن

وجود العديد من أوجه القصور في برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية التي لازمتها وأدت فيما بعد إلى ضعف المردود التعليمي لها.

وهدفت دراسة اندرسون (Anderson, 2000) لمعرفة تأثير مشاركة المعلمين في الدورات التدريبية أثناء الخدمة على أدائهم التدريسي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلماً ومعلمة من معلمي مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وقد أشاررت النتائج أن (٩٠٪) من المعلمين أصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم التدريسي وأكثر اهتماماً واستخداماً لطرق التدريس والأنشطة التطبيقية التي تدربوا عليها.

وقدم رودولف (Rudolph, 2002) دراسة للتعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم المهنية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلماً ومعلمة، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، ويعزى ذلك الى برامج التدريب أثناء الخدمة لمصلحة المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية أكثر من غيرهم، كما أشارت الى التأثير الإيجابي لهذه الدورات التدريبية في فعالية المعلمين التدريسية.

وسعت دراسة (Stattler, 2001) لمعرفة المتطلبات الأساسية والاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس، توصلت الدراسة لوجود فروق دالة احصائياً بين أداء المعلمين والمديرين فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، حيث أظهر مدراء المدارس اهتماماً أكبر بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أجمعت الدراسات السابقة على أهمية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في تطوير أداء المعلمين وزيادة كفاءتهم التدريسية واهتمام المسؤولين بضرورة تدريب

المعلمين أثناء الخدمة وذلك لتطوير مهاراتهم وما يميز هذه الدراسة بالإضافة إلى الأهداف ومجتمع الدراسة أنها ستقيس مدى الاستفادة من الدورات التدريبية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) الذي يعتمد على جمع البيانات وتبوبيها ثم تحليلها واستخراج النتائج منها، وذلك لتحديد مستوى الاستفادة، وإعداد الاستبانة، وتقديم التوصيات المقترحة. والمنهج الوصفي هو المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم ' وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف، ١٤٣١، ٢٣٠).

مجتمع الدراسة:

تكون من جميع معلمات المرحلة الابتدائية باختلاف تخصصاتهم بالمدارس الحكومية والأهلية بجدة.

عينة الدراسة:

وتمثلت في عينة مقصودة بلغت (١٠٠) معلمة بالمرحلة الابتدائية من ٥ مدارس من أحياء مختلفة بمدينة جدة، حيث تم توزيع ١٥٠ استبانة على المدارس المختارة بواقع ٣٠ استبانة لكل مدرسة، وتم استرجاع ١١١ استبانة، تم استبعاد ١١ منها لعدم استيفاءها كامل البنود، وبذلك تم اعتماد ١٠٠ استبيان لتحقيق أهداف الدراسة.

أداة الدراسة :

وتمثلت في استبيان يهدف لمعرفة مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية أثناء الخدمة من إعداد الباحثة، وتكون المقياس من المحاور التالية: التطور المهني، والتطور في وسائل وتقنيات التعليم، نظريات التعلم، طرق واستراتيجيات التدريس، التنظيم الاداري.

إجراءات الدراسة :

سارت الباحثة وفق الإجراءات التالية :

الاطلاع على الأدب التربوي ومسح البحوث والدراسات والتي اهتمت بقياس استفادة المعلمات من الدورات التدريبية والأبعاد المرتبطة بها، والتي قد يكون لها دور في تحسين ذلك.

تحديد أهم المحاور المرتبطة بقياس استفادة المعلمات من الدورات التدريبية لتحقيق أهداف الدراسة.

اختيار عينة الدراسة المتمثلة في (١٠٠) من معلمات المرحلة الابتدائية يدرسن في بعض مدارس جدة.

إعداد أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان، بغرض تحديد مقدار الاستفادة من الدورات التدريبية اثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية. وقد تم بناء أداة الدراسة وفق الخطوات التالية:

اعداد الأداة في صورتها الأولية : تنوعت عبارات الاستبيان بين موجبة وسالبة؛ وتم تطبيق مقياس متدرج إلى ٣ مستويات: (أوافق ، أوافق إلى حد ما ، لا أوافق) وفق مقياس ليكارت (Likert) الثلاثي(زيتون، ٢٠٠٠ ، ٤١٧).

حساب صدق الاستبيان:

الصدق الظاهري: تم عرض الاستبيان على عدد من المحكمين ذوي الخبرة وذلك لإعطاء آرائهم وانتقاداتهم حول الاستبيان من حيث صياغة العبارات اللغوية، وبعد الاطلاع على اراء المحكمين ، تم اجراء بعض التعديلات و اعادة صياغة بعض العبارات واضافة وحذف بعض العبارات.

الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقره من فقرات الاستبيان والدرجة الفعلية له والجدول التالي رقم(١) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (١) معاملات ارتباطات بيرسون

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.544**	١٩	.624**	٣٧	.771**	٥٥	.491**
٢	.671**	٢٠	.802**	٣٨	.271	٥٦	.607**
٣	.649**	٢١	.485**	٣٩	.678**	٥٧	.487**
٤	.710**	٢٢	.637**	٤٠	.619**	٥٨	.508**
٥	.550**	٢٣	.768**	٤١	.690**	٥٩	.799**
٦	.744**	٢٤	.625**	٤٢	.722**	٦٠	.647**
٧	.770**	٢٥	.738**	٤٣	.641**	٦١	.746**
٨	.812**	٢٦	.710**	٤٤	.716**		
٩	.599**	٢٧	.615**	٤٥	.690**		
١٠	.649**	٢٨	.728**	٤٦	.724**		
١١	.907**	٢٩	.514**	٤٧	.768**		
١٢	.737**	٣٠	.709**	٤٨	.745**		
١٣	.671**	٣١	.422*	٤٩	.743**		
١٤	.409*	٣٢	.224	٥٠	.627**		

١٥	721** .	٣٣	606** .	٥١	544** .		
١٦	846** .	٣٤	674** .	٥٢	552** .		
١٧	850** .	٣٥	739** .	٥٣	465** .		
١٨	677** .	٣٦	636** .	٥٤	599** .		

**ارتباط مهم على مستوى 0. 01

*ارتباط مهم على مستوى05 .0

من الجدول السابق(١)نلاحظ ان عبارات الاستبيان لها ارتباط دال احصائيا عند مستوى اقل من(٠. ٠٥) مما يدل على اتساق عبارات الاستبيان. كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبيان للتحقق من الاتساق الداخلي لابعاد الاستبيان والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط.

جدول (٢) الاتساق الداخلي لابعاد الاستبيان

م	البعد	معامل الارتباط
١	التطور المهني	885** .
٢	التطور في تقنيات التعليم	906** .
٣	نظريات التعلم	920** .
٤	طرق واستراتيجيات التدريس	941** .
٥	التنظيم الاداري	695** .

.* ارتباط مهم على مستوى05 .0

**. ارتباط مهم على مستوى01 .0

من الجدول السابق(٢) نلاحظ ان محاور الاستبيان لها ارتباط دال احصائيا بين ابعاد الاستبيان ودرجة الاستبيان ككل عند مستوى اقل من (٠. ٠٥) مما يدل على اتساق محاور الاستبيان.

ج حساب ثبات الاستبيان:

تم حساب معامل الفاكرونباخ (α) وقد بلغ فيه معامل الفا كرو نباخ(α) ٠. ٩١ و مما يدل على معامل ثبات مرتفع وبذلك يمكن تطبيق الاستبيان والوثوق في نتائج هذا الاستبيان.

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية، وتضمن كل محور بنود فرعية: البعد المعرفي١٢عبارة والبعد المهاري١٩عبارة والبعد الوجداني١١عبارة، وبذلك يكون مجموع عبارات المقياس٦٠ عبارة(جدول٣):

جدول رقم(٣)يوضح توزيع عبارات الاستبيان على محاوره الخمسة

م	المحور	التعريف	العبارات
١-	التطور المهني	مستوى كفاءة المعلم و خبراته ومهاراته اللازمة لتطوير أدائه إلى الأفضل من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة والوسائل والسياسات والممارسات.	من ١_ ١٠
٢-	التطور في تقنيات التعليم	أجهزة و ادوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم.	من ١١ ٢٥_
٣-	نظريات التعلم	هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي وبقي العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن.	من ٢٦ ٣٩_
٤-	طرق واستراتيجيات التدريس	طرق التدريس هي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ. أن استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف	من ٤٠ _ ٥٠

	التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وعلى أجود مستوى ممكن.		
٥-	التنظيم الاداري	هو التوزيع المناسب للواجبات والمسؤوليات من اجل تحقيق الهدف المنشود.	من ٥١_٦٠
		المجمـــــــوع	٦٠

الإجابة على الأسئلة الدراسة:

تم الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية من خلال تحليل استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الاستبانة، كما يلي:

١- الإجابة على السؤال الأول للدراسة:

والذي ينص على "ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من الدورات التدريبية من ناحية التطور المهني" ؟

وقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال التطور المهني كما يوضح الجدول التالي (٤):

جدول (٤) استجابات المعلمات بمحور التطور المهني

م	العبارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	نمت مهاراتي على ضبط وإدارة الصف	٥٩، ٢٪	٣٥، ٢٪	٥، ٦٪
٢	لا تلبي احتياجات المعلم	١٣، ٤٪	٢٩، ٦٪	٥٧٪
٣	غير مفيدة ومضيعة للوقت	٨، ٥٪	٢٤، ٦٪	٦٦، ٩٪
٤	لم تطور مهارتي في صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس	٢٢، ٥٪	٢٨، ٢٪	٤٩، ٣٪
٥	ساعدتني على زيادة حيوية التدريس في الموقف التعليمي	٧٣، ٩٪	٢٣، ٢٪	٢، ٨٪

٦	لم تساهم في توسيع مداركي لأفكار جديدة في التدريس	١٥، ٥٪	٢٦، ١٪	٥٨، ٥٪
٧	أبقتني على اطلاع على طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة	٧٩، ٦٪	١٥، ٥٪	٤، ٩٪
٨	لم تحفزني لتجريب طرق جديدة في التعليم	١٠، ٦٪	٢١، ١٪	٦٨، ٣٪
٩	وسعت مداركي لفهم مشاكل الطلبة بشكل أكثر	٦٤، ١٪	٣٠، ٣٪	٥، ٦٪
١٠	زادت من سرعتي في انجاز عملي بشكل متقن	٥٨، ٥٪	٣١، ٧٪	٩، ٩٪

يتبين من الجدول السابق(٤) أن نسبة من يرون أن الدورات التدريبية ساعدت على تنمية مهاراتهم في ضبط وإدارة الصف بلغت ٥٩، ٢٪، وترى ٥٧٪ منهم أن الدورات تلبي احتياجات المعلمة، بينما عارض ٦٦، ٩٪ العبارة التي تنص على أن الدورات التدريبية غير مفيدة ومضيعة للوقت مما يدل أنهم مؤمنين بأهميتها، ويرى ٤٩، ٣٪ أنها ساعدت على تطوير مهاراتهم في صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس، وحققت العبارة التي تنص على أن الدورات ساعدت على زيادة حيوية التدريس في الموقف التعليمي على نسبة عالية بلغت ٧٣، ٩٪، ويرى ٥٨، ٥٪ أن الدورات ساعدت في توسيع مداركه وتقبله لأفكار جديدة في التدريس، ويؤيد ذلك ما نسبته ٧٩، ٦٪ الذين يرون أنها أبقتهم على اطلاع بكل جديد في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، وحصلت العبارة (٨) على نسبة ٦٨، ٣٪ حيث يرون أن الدورات حفزتهم لتجريب طرق جديدة في التعليم، ويرى ٦٤، ١٪ أنها وسعت مداركهم لفهم مشاكل الطلبة بشكل أكثر، و٥٨، ٥٪ يرون أنها زادت من سرعتهم لانجاز أعمالهم بشكل متقن.

٢- الإجابة على السؤال الثاني للدراسة:

وينص على "ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من الدورات التدريبية من ناحية وسائل وتقنيات التعليم" ؟

وقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال وسائل وتقنيات التعليم كما يوضح الجدول (٦) التالي:

جدول (٦) استجابات المعلمات بمحور وسائل وتقنيات التعليم

م	العبارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	الدورات التدريبية التي التحقت بها لم تساهم في تطوير مهاراتي التقنية بدرجه كبيره	١٨، ٣٪	٣٢، ٤٪	٤٩، ٣٪
٢	طورت مهاراتي في استخدام الحاسوب والانترنت	٣٧، ٣٪	٤٤، ٤٪	١٨، ٣٪
٣	زادت من الوعي بأهمية توظيف التقنية في التعليم	٧٣، ٢٪	٢١، ١٪	٥، ٦٪
٤	لم تنمي لدي مهارة توظيف الوسائل في الدرس	٨، ٥٪	٣١، ٧٪	٥٩، ٩٪
٥	إن موضوعات الدورات التدريبية ساهمت في جودة التدريس	٦٣، ٤٪	٢٨، ٩٪	٧، ٧٪
٦	لم تساهم في تطوير مهاراتي في استخدام الحاسب	١٦، ٩٪	٣١، ٧٪	٥١، ٤٪
٧	ساعدت بأن يكون المعلم على دراية بتشغيل الوسيلة المراد استخدامها	٦٠، ٦٪	٣١٪	٨، ٥٪
٨	ساعدت بأن يكون المعلم على دراية بصيانة وسائل التعليم	٤٧، ٩٪	٣١، ٧٪	٢٠، ٤٪

٩	لم تنمي لدي مهارة توظيف التقنية بالتعليم	١٠، ٦٪	٢٩، ٦٪	٥٩، ٩٪
١٠	جعلتني قادرة على مجابهة التحديات ومتطلبات العصر	٥٠، ٧٪	٤٣٪	٦، ٣٪
١١	عدم توفر التقنيات الحديثة في المدارس تعيق الاستفادة من موضوعات الدورات التدريبية الخاصة بالتقنية	٧٠، ٤٪	١٩، ٧٪	٩، ٩٪
١٢	ساعدتني في جعل بيئة الصف بيئة تعلم ديناميكية	٤٩، ٣٪	٤٢، ٣٪	٨، ٥٪
١٣	لم تساهم في تطوير مهاراتي في كيفية اختيار الوسيلة المناسبة	١٢، ٧٪	٣١، ٧٪	٥٥، ٦٪
١٤	جعلتني على اطلاع على الجديد في برامج تصميم الدروس التفاعلية	٥٨، ٥٪	٣٣، ١٪	٨، ٥٪
١٥	لم تمكني من استخدام وسائل التقنية في التعليم	٨، ٥٪	٣١٪	٦٠، ٦٪

يبين الجدول السابق (٦)أن نسبة من يرون أن الدورات التي التحقوا بها ساهمت في تطوير مهاراتهم التقنية بلغت٤٩، ٣٪، ويرى ٤٤، ٤٪ من المعلمات أنها طورت مهاراتهم في استخدام الحاسوب والانترنت الى حد ما، وبلغت نسبة من يرون أن الدورات زادت من وعيهم بأهمية توظيف التقنية في التعليم٧٣، ٢ ٪، ويرى ٥٩، ٩٪ أن الدورات ساعدت في تنمية مهارة توظيف الوسائل في الدرس، وبالنسبة لموضوعات الدورات ومدى مساهمتها في جودة التدريس أعطى ٦٣، ٤٪ موافقتهم عليها، وأكدت نسبة عالية بلغت ٧٠، ٤٪ أن عدم توفر التقنيات الحديثة في المدارس أعاق الاستفادة من الدورات الخاصة بالتقنية، وأن ٥٠، ٧٪ جعلتهم الدورات قادرين على مجابهة التحديات ومتطلبات العصر، وحصلت العبارة التي تنص على أن الدورات التدريبية جعلت المعلمات على اطلاع على برامج تصميم الدروس التفاعلية على نسبة موافقة بلغت ٥٨، ٥٪.

٣- الإجابة على السؤال الثالث للدراسة :

وينص على "ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من الدورات التدريبية من ناحية نظريات التعليم والتعلم"

وقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال نظريات التعليم والتعلم، كما يوضح الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) استجابات المعلمات بمحور نظريات التعلم

م	العبارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	ساهمت في تطوير قدراتي في التأكد من حدوث التعلم	٦٦، ٢٪	٣٠، ٣٪	٣، ٥٪
٢	لم تزيد من خبرتي في قياس التغيير في سلوك المتعلم	١٢٪	٣٠، ٣٪	٥٧، ٧٪
٣	أكدت على فعالية التعلم الذاتي بالتعليم	٦٤، ١٪	٢٩، ٦٪	٦، ٣٪
٤	أكدت على أهمية تحديد الأهداف السلوكية قبل البدء بالتعليم	٧٢، ٥٪	٢٣، ٩٪	٣، ٥٪
٥	أكدت على أهمية منح الفرصة للتلاميذ ليتوصلوا لحل المشكلات بأنفسهم	٦٨، ٣٪	٢٧، ٥٪	٤، ٢٪
٦	لم تؤكد على ضرورة ربط المعلومات بحياة وخبرات التلاميذ السابقة	١٣، ٤٪	٣١٪	٥٥، ٦٪
٧	أكدت على التعلم لا التدريس	٥٣، ٥٪	٣٣، ٨٪	١٢، ٧٪
٨	لم تتطرق إلى دمج المتعلمين في مواقف تعلم حقيقية	١٩، ٧٪	٤٥، ٨٪	٣٤، ٥٪

٩	أكدت على تشجيع وقبول ذاتية المتعلم ومبادراته	٦٩٪	٢٦ ، ٨٪	٤ ، ٢٪
١٠	لم تساعدني على فهم الأدوار الأخرى للمعلم	١٦ ، ٢٪	٣٦ ، ٦٪	٤٧ ، ٢٪
١١	زادت من وعيي وثقتي بقدرات التلاميذ ومساعدتهم على تحديد أهدافهم الخاصة	٥٠ ، ٧٪	٤١ ، ٥٪	٧ ، ٧٪
١٢	زادت من وعيي بأهمية تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي	٦٧ ، ٦٪	٢٦ ، ٨٪	٥ ، ٦٪
١٣	لم تساعدني على فهم حاجات المتعلمين	٣٦ ، ٦٪	٣٠ ، ٣٪	٣٣ ، ١٪
١٤	دربتني على تحسين مهارات الاتصال بالآخرين	٦٦ ، ٢٪	٢٧ ، ٥٪	٦ ، ٣٪

يبين الجدول السابق (٧) أن ٦٦ ، ٢٪ يرون أن الدورات التدريبية ساهمت في تطوير مهاراتهم في التأكد من حدوث التعلم، ويرى ٥٧ ، ٧٪ أنها زادت من خبرتهم في قياس التغيير في سلوك المتعلم، وأكدت الدورات التدريبية على فعالية التعلم الذاتي بالتعليم حيث وافق ٦٤ ، ١٪ على ذلك كما وافق ٧٢، ٥٪ على أنها أكدت على تحديد الأهداف السلوكية قبل البدء بالتعليم، ويرى ٦٨ ، ٣٪ أن الدورات ساعدت على منح الفرصة للتلاميذ ليتوصلوا الى حل المشكلات بأنفسهم، يوافق ٤٥ ، ٨٪ على أن الدورات لم تتطرق الى دمج المتعلمين في مواقف تعلم حقيقية، كما وافقت ٦٧ ، ٦٪ من المعلمات على أن الدورات التدريبية زادت من وعيهن بأهمية تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي للتلميذ ، كما وافق ٦٦ ، ٢٪ على أن الدورات التدريبية ساهمت في تدريب المعلمات على تحسين مهارات الاتصال بالآخرين.

٤- الإجابة على السؤال الرابع للدراسة :

وينص على "ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من الدورات التدريبية من ناحية طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة" ؟

وقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة كما يوضح الجدول(٨) التالي:

جدول (٨) استجابات المعلمات محور طرق واستراتيجيات التدريس

م	العبارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	تدور حول طرق واستراتيجيات تدريس تقليدية	٢١، ٨٪	٢٦، ١٪	٥٢، ١٪
٢	مكنتني من اختيار الاستراتيجية الأكثر مناسبة للموقف التعليمي	٥٩، ٩٪	٣٣، ٨٪	٦، ٣٪
٣	تفتقر للتدريب العملي	٣٣، ٨٪	٣٩، ٤٪	٢٦، ٨٪
٤	علمتني كيفية توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية التعبير والمناقشة	٦١، ٣٪	٣٢، ٤٪	٦، ٣٪
٥	ساعدتني في فهم عملية التعلم الذاتي والتعلم التعاوني بالتعليم	٦٦، ٩٪	٢٨، ٩٪	٤، ٢٪
٦	لم تكسبني معارف وخبرات في الاستراتيجيات الحديثة	١٤، ١٪	٣١، ٧٪	٥٤، ٢٪
٧	صعبت علي عملية التعليم	١٦، ٢٪	٣٨٪	٤٥، ٨٪
٨	علمتني توظيف استراتيجيات التدريس بشكل صحيح	٦٢، ٧٪	٣١٪	٦، ٣٪

٩	صححت بعض المفاهيم الخاصة بطرق التدريس	٦٢، ٧٪	٣٠، ٣٪	٧٪
١٠	لم تكسبني الكثير من الخبرات في استخدام الاستراتيجيات الحديثة	١٣، ٤٪	٣٨٪	٤٨، ٦٪
١١	نمت مفاهيم ومهارات المعلمين بالمدرسة لتفعيل التعلم النشط	٦٦، ٢٪	٣١٪	٢، ٨٪

يتبين من الجدول السابق (٨) أن نسبة من المعلمات ترين أن الدورات التدريبية لا تدور حول طرق واستراتيجيات تدريس تقليدية بلغت ٥٢، ١٪، وحصلت العبارة التي تنص على أن الدورات التدريبية مكنت المعلمات من اختيار الاستراتيجية المناسبة للموقف التعليمي على نسبة موافقة عالية بلغت ٥٩، ٩٪، أما العبارة التي تنص على أن الدورات التدريبية تفتقر للتدريب العملي فكانت النسب متقاربة حيث بلغت الموافقة مانسبته٣٣، ٨٪، و ٢٦، ٨٪ من غير موافقين، وقد حصلت العبارة (٤) على نسبة بلغت ٦١، ٣٪ من عينة الدراسة يرون أن الدورات التدريبية ساعدت المعلمة في توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية التعبير والمناقشة، وقد حققت العبارة (٥) بشأن أن الدورات التدريبية قد ساعدتهم في فهم التعلم الذاتي والتعلم التعاوني نسبة موافقة عالية بلغت ٦٦، ٩٪، ويرى ٥٤، ٢٪ من المعلمات أن الدورات اكسبتهم معارف وخبرات في الطرق والاستراتيجيات الحديثة، ولم توافق ٤٥، ٨٪ منهم على أن الدورات التدريبية صعبت من عملية التدريس، وفي العبارتين ٨و٩ التي تشير لأن الدورات ساعدت على التوظيف الصحيح لاستراتيجيات التدريس وصححت بعض المفاهيم الخاصة بطرق التدريس فكانت نسبة الموافقة نفسها وبلغت ٦٢، ٧٪، وأخيرا أشارت نسبة عالية بلغت ٤٨، ٦٪ في العبارة (١٠) لعدم الموافقة على أن الدورات اكسبتهم الكثير من الخبرات لاستخدام الاستراتيجيات الحديثة، وترى ٦٦، ٢٪ أن الدورات ساعدت في تنمية مفاهيم ومهارات التعلم النشط.

الإجابة على السؤال الخامس للدراسة:

وينص على " ما مدى التنظيم الاداري للدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية " ؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال التنظيم الإداري، كما يوضح الجدول(٩) التالي:

جدول(٩) استجابات المعلمات بمحور التنظيم الاداري

	العبارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية للمتدربين	٦٠، ٦٪	٢٧، ٥٪	١٢٪
٢	المدة الزمنية للدورات التدريبية مناسبة	٣١٪	٤٨، ٦٪	٢٠، ٤٪
٣	وقت الدورات التدريبية ملائمة للمعلمين المتدربين	١٩، ٧٪	٣٨، ٧٪	٤١، ٥٪
٤	البرامج المقدمة في الدورات التدريبية تناسب الواقع الفعلي للعمل	٣٨، ٧٪	٤٤، ٤٪	١٦، ٩٪
٥	المقدمين للدورات التدريبية من غير المتخصصين	١٤، ٨٪	٣٥، ٩٪	٤٩، ٣٪
٦	القاعات المخصصة للدورات التدريبية غير مناسبة	٢٥، ٤٪	٤٤، ٤٪	٣٠، ٣٪
٧	الإمكانيات اللازمة لإقامه الدورات التدريبية متوفرة	٤٠، ١٪	٤٧، ٢٪	١٢، ٧٪
٨	المكان الذي تقام به الدورات التدريبية بعيد	٤٣،	٣٨٪	١٨، ٣٪

	عن مكان عمل المعلمة	٧٪		
٩	فرص تبادل الخبرات بين المدرب والمتدربين قليلة	٤٠، ٨٪	٤٣٪	١٦، ٢٪
١٠	موضوعات البرامج التدريبية غير مناسبة لواقع العمل	٢١، ٨٪	٣٦، ٦٪	٤١، ٥٪
١١	موضوعات البرامج التدريبية تتصف بالتكرار وعدم التجديد	٢٩، ٦٪	٣١، ٧٪	٣٨، ٧٪

يتبين من الجدول السابق (٩) أن عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية للمتدربين قد يحد من الاستفادة من الدورات التدريبية حيث بلغت نسبة الموافقة ٦٠، ٦٪، ويرى ٤٨، ٦٪ من عينة الدراسة أن المدة الزمنية للدورات التدريبية مناسبة الى حد ما، بينما يرى ٤١، ٥٪ أن وقت الدورات التدريبية غير ملائم للمعلمين المتدربين مما قد يحد من استفادتهم من الدورات التدريبية، أما عن مناسبة البرامج المقدمة في الدورات التدريبية للواقع الفعلي للعمل ٣٨، ٧٪ يرون أنها مناسبة جداً، وحصلت العبارة (٥) التي تنص على أن المقدمين للدورات التدريبية من غير المتخصصين كانت نسبة غير الموافقين ٤٩، ٣٪، ويرى ٤٤، ٤٪ أن القاعات المخصصة للدورات التدريبية غير مناسبة إلى حد ما، وفي العبارة (٧) بشأن أن الإمكانيات اللازمة لإقامة الدورات التدريبية متوفرة كانت نسبة الموافقة ٤٠، ١٪، واعتبر ٤٣، ٧٪ من عينة الدراسة أن المكان الذي تقام فيه الدورات التدريبية بعيد عن مكان المعلمة مما يحد من استفادتها منها، أما بالنسبة لموضوعات البرامج التدريبية فيرى ٤١، ٥٪ أنها مناسبة لواقع العمل، ويرى ٣٨، ٧٪ أنها لا تتصف بالتكرار. وبذلك تمت الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة الدراسة.

وأخيرا تم حساب النسب المئوية لتحليل استجابات المعلمات نحو محاور الاستبانة الخاصة بمدى استفادتهن من الدورات التدريبية أثناء الخدمة التي تتم بمراكز التدريب والجدول التالي(١٠)يوضح ذلك

جدول (١٠)النسب المئوية لاستجابات افراد العينة

الوحدة	المحور	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق
الدورات التدريبية	الاول	٤٠. ٥٪	٢٦. ٥٪	٣٣٪
	الثاني	٣٩. ٢٪	٣٢٪	٢٨. ٨٪
	الثالث	٤٨. ٣٥٪	٣١. ٣٦٪	٢٠. ٢٨٪
	الرابع	٤٣. ٤٥٪	٣١. ٥٩٪	٢٥. ٤٥٪
	الخامس	٣٣. ٤٥٪	٣٩. ٤٥٪	٢٦. ٠٩٪
المجموع		٤٠. ٩٩٪	٣٢. ١٨٪	٢٦. ٧٢٪

ملخص النتائج:

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الموافقة على الاستفادة من الدورات التدريبية بلغت (٤٠. ٩٩٪)وهذا يدل على أن معلمات المرحلة الابتدائية استفدن من الدورات التدريبية التي تقدمها لهن مراكز التدريب، حيث استفدن من المحور الاول (التطور المهني) بنسبة (٤٠. ٥٪) وفي المحور الثاني (التطور في وسائل وتقنيات التعليم) بلغت نسبة الاستفادة (٣٩. ٢٪). اما المحور الثالث (نظريات التعلم) فلقد بلغت نسبة الاستفادة (٤٨. ٣٥٪) وهي تمثل أعلى نسبة استفادة بين المحاور الخمسة. في حين بلغت نسبة استفادتهن من المحور الرابع (طرق واستراتيجيات التدريس) (٤٣. ٤٥٪)، اما في محور التنظيم الاداري للدورات كانت نسبة الاستفادة منخفضة جدا بلغت (٣٣. ٤٥٪)، مما يدل على وجود ضعف في التنظيم الاداري للدورات التدريبية من قبل المسئولين.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

- التنسيق بين وزارة التعليم وكليات التربية لتنظيم البرامج التدريبية يشرف عليها متخصصين.
- أن تلبي احتياجات المجتمع المحلي في ضوء التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
- الاهتمام بالاتجاهات الحديثة في طرق التدريس والاستراتيجيات الحديثة وتدريب المعلمات عليها.
- ضرورة الاهتمام بالتدريب العملي للمعلمات مما يزيد من الاستفادة من تلك الدورات.
- تشجيع المعلمات بضرورة الالتحاق بالدورات التدريبية من خلال الحوافز المادية والمعنوية.
- اجراء دراسة لنفس اهداف الدراسة الحالية على مختلف مناطق المملكة.
- اجراء دراسة تتضمن اعداد برامج تدريبة للمعلمين في ضوء معايير عالمية.
- اجراء دراسة تجريبية عن فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة في تنمية مهاراتهم التدريسية.

المراجع العربية:

- أبو لبدة، عبدالله علي(١٩٩٦م): منهج المرحلة الابتدائية، ط١، دبي، دار القلم.
- الأسطل، ابراهيم- الخالدي، فريال (٢٠٠٥): مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
- بركات، زياد (٢٠٠٥): الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٥).
- حسن، علي سعود (١٩٩٨): تقويم برامج اعداد المدرسين في الجامعات المصرية، جامعة البحرين، جامعة دمشق، المؤتمر الاقليمي حول التعليم العالي.
- الحقيل، سليمان عبدالرحمن(١٩٩٩م): نظام وسياسة التعليم في المملكة، ط١٢، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض
- الديب، إبراهيم رمضان –الحيالي، وليد ناجي (٢٠١٥): التدريب في المؤسسات التعليمية استراتيجيات تحديثها وتفعيلها، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان.
- الزهراني، بندر سعيد (٢٠١٠): دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير بقسم التربية الفنية، جامعة أم القرى.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٠). أصول التقويم التربوي، الدار الصولتية، الرياض.

- شريف، غانم-   سلطان، حنان(١٩٩٣): الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، دار العلوم للنشر، الرياض
- العاجز، فؤاد -   اللوح، عصام (٢٠٠٩) اعداد المعلم الفلسطيني وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج التنمية الشاملة بمحافظات غزة، المؤتمر التربوي الثاني، دور التعليم في التنمية الشاملة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨-١٩ نوفمبر ٢٠٠٩، غزة.
- العاجز، فؤاد علي (٢٠٠٤): تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة، المؤتمر العلمي السادس عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(تكوين المعلم)، ٢١ – ٢٢ يوليو، القاهرة.
- عباس، محمود السيد – الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٣): أبعاد التنمية المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مجتمع الامارات، بحث مقدم الى مؤتمر اعداد المعلم للألفية الثالثة بكلية التربية بجامعة الامارات بالعين في الفترة من (٩-   ١١) مارس.
- عبدالرحمن، يس(١٩٩٨م): التدريس وإعداد المعلم، ط٢، الرياض، دار النشر الدولي.
- العساف ، صالح محمد (١٤٣٣): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء، الرياض.
- الغامدي، غرم الله بن مسفر(١٤٢٠هـ): " فعالية استخدام اللوحة الهندسية في تدريس بعض المفاهيم الهندسية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- غنيم، صلاح الدين عبد العزيز(٢٠٠٦): التدريب على رأس العمل في المدارس المصرية "نظرة تقويمية، مجلة التربية والتنمية، السنة الرابعة عشر، العدد (٣٦)، القاهرة.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(٢٠٠٣): كفايات التدريس(المفهوم- التدريس- الأداء)، ط ١، دار الشروق، عمان.
- فلاتة، ابراهيم محمود حسين(١٩٨٤): العملية التربوية في المدرسة الابتدائية: أهدافها وسائلها وتقويمها، مطابع الصفا، مكة.
- فوزي، محمد (٢٠١٠): التربية واعداد المعلم العربي: العولمة والتحديات المعاصرة، دار التعليم الجامعي، الاسكندرية.
- الكرمي، جمال عبد المنعم (٢٠١٠)توجهات حديثة لاعداد معلم المستقبل، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية.
- مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠٢): التنمية المهنية للمعلمين (الاتجاهات المعاصرة- المدخل والاستراتيجيات)، دار الكتاب الجامعي، العين، ، الامارات.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد(١٤١٠): التعليم الابتدائي (تطوره وتطبيقاته واتجاهاته العالمية المعاصرة)، مكتبة الفلاح، الكويت.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١) التكوين المهني للمعلم: الإطار النظري، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٥/١٤١٦): وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط ٤.

- وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨): واقع التربية واتجاهاتها، المؤتمر العام الثامن لوزراء التربية والعلوم والمعارف بدول الخليج، الرياض.
- وزارة التعليم(١٤٢٥): الخطة العشرية لوزارة التعليم، الرياض.

المراجع الأجنبية:

20- Anderson , N (2000). Participatory approaches yo teacher training. Journal. Of Res. In Science Teaching , V. 11, N. 2 PP 144-166

21- Rudolph , A. A (2002) "The effects of role – play as a a method in classroom management courses on in- service teachers 'attitudes and effectiveness". ERIC , NO. AAC3055344

22- Stattler , M. J (2001) " A Study of inservice training needs of teachers ". Dissr. Abstr. Iner , V. 72, N. 3

23- Ohme, P. , &Rayford, J. (2001). Hand. s on professional development. Retrieved March22, 2003, fromhttp: //www. physics. ohiostate. edu/~jossem/REF/189. pdf#search=%22Georgia%20Tech%20GIFT%20program%22.

مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة

إعـــداد

د. رامي ابراهيم عبدالرحمن الشقران

أستاذ مساعد - جامعة أم القرى

كلية التربية - قسم الإدارة التربوية والتخطيط

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، حيث هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وفقاً للمجالات التالية: (مهارات التواصل والاتصال الفعال، تطوير العمل الإداري والفني، إدارة شؤون الطلبة). استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير وبناء استبانة مكونة من (٣٨) فقرة، موزعة على (٣) مجالات لقياس مستوى الاحتياجات التدريبية للمعلمين. تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (٥٤٦) معلماً، والمزاولين لعملهم خلال الفصل الأل من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ، وذلك بعد استثناء العينة الاستطلاعية والبالغ عددها(١٠) معلمين. توصلت الدراسة الى النتائج التالية: إن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظرهم، قد جاءت بدرجة احتياج (متوسطة) للأداة ككل. حصل (تطوير العمل الإداري والفني) على المرتبة الأولى، وجاء في المرتبة الثانية مجال (مهارت التواصل والاتصال الفعال)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال (إدارة شؤون الطلبة). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول (مستوى الاحتياجات التدريبية للمعلمين) تعزى لمتغيري(المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، على جميع مجالات أداة الدراسة (مهارت التواصل والاتصال الفعال، تطوير العمل الإداري والفني، إدارة شؤون الطلبة)، وعلى المقياس الكلي لأداة الدراسة. في ضوء نتائج الدراسة يوصى الباحث بما يلي: ضرورة قيام معلمي المدارس بتطوير كفاياتهم الإدارية والتقنية بما يلبي حاجاتهم في العمل المدرسي من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية في مجالات الإدارة الإلكترونية. ضرورة قيام معلمي المدارس بتطوير

كفاياتهم الإدارية والقيادية بما يلبي حاجاتهم في العمل المدرسي من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية في مجالات معايير تطبيق أساليب القيادة الحديثة.

الكلمات المفتاحية:

الاحتياجات التدريبية، التدريب، معلمي المدارس الثانوية، مدينة مكة المكرمة.

Abstract

The study aimed to identify The level of training Needs of teachers of secondary schools at Makkah Al- Mukarramah, According to the following domains: (effective Communication skills, developing administrative and technical work, Student Affairs). The researchers used the descriptive survey. The researcher prepared & developed a questionnaire consisted of a tool, focused on measuring The level of training Needs of teachers of secondary schools, and consisted of (٣٨) items, distributed in Three domains. Validity and reliability coefficient were ensured for the tool. The study sample consisted (546) teacher. A pilot study was drown out from the population, & were numbered (10). The findings of the study were: The level of training Needs of teachers of secondary schools Perceived by them, showed a (medium) rate. The domain (developing administrative and technical work) came first, then the domain (effective Communication skills) came second, then the domain (Student Affairs) came third. There are no statistical significant differences at the significance level of (α≤ .٠ ٠٥) on all domains of the tool (The level of training Needs of teachers of secondary schools), & (on the tool as a whole) due to the variables (qualification, Years of Experience). According to the study findings, the researcher recommends: The necessity for teachers to develop their managerial and technical competencies, through accessing training courses in the areas of e- administration, to meet with their needs in the school work. The necessity for teachers to develop their managerial and technical competencies, through accessing training courses in the fields of applying modern leadership styles, to meet with their needs in the school work.

Key words:

The level training Needs, Training, Teachers, Secondary public schools, Makkah Al- Mukarramah.

المقدمة:

يُعد المعلم أحد الاركان الاساسية الثلاثة في العملية التعليمية والتي تتمثل في الطالب والمنهج والمعلم، وهو حلقة الوصل الرئيسية بين الطالب والمنهج، وعليه تعتمد عملية نقل المعلومات وترسيخها في اذهان الطلبة، فالمعلم هو الركيزة الأساسية في ترجمة المناهج للطلبة بصورة تؤدي إلى اكتسابهم المهارات والخبرات التي يحتاج لها الطلبة في تطوير مسيرتهم العلمية والعملية، وقد أجريت العديد من الدراسات حول موضوع تطوير المهام التي يقوم بها المعلم داخل المدرسة من خلال التدريب المستمر، بسبب أهميتها في العملية التعليمية والإدارية للمدرسة، ولا سيما في ظل التطورات الحديثة المستمرة. وقد حظي موضوع التدريب بمكانة متميزة مع تطور المنظومة التربوية والتعليمية كمتطلب أساسي للنهضة التنموية، حيث أصبح التدريب في المرحلة الحالية ضرورة لأي مؤسسة تربوية طالما تحرص على تطوير كوادرها في الحاضر والمستقبل.

ويُعتبر التدريب مطلباً رئيساً لنجاح أي مؤسسة، خاصة تلك المؤسسات التي تعتمد على كوادر بشرية كبيرة، ويتوقف نجاحها على نجاح تلك الكوادر وكفاءتها، ووزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تضم كوكبة كبيرة من الإداريين والمعلمين والمديرين، وتوفر لهم أفضل المهارات التدريبية؛ لذا كان تدريبهم وتأهيلهم من المطالب الملحة لنجاحهم وخاصة المعلمين منهم؛ لمواكبة التغييرات الجديدة في كافة القطاعات (Jacobs & Washington, 2003).

وعملت وزارة التعليم على استحداث ادارة متخصصة للتدريب ضمن إدارات التعليم المنتشرة في المملكة العربية السعودية، والتي تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لجميع العاملين في المؤسسات التعليمية وخاصة الإدارية والتعليمية منها.

وتعد المدرسة الأداة التنفيذية لوزارة التعليم لترجمة أهدافها على أرض الواقع، وإن حظيت بكادر تعليمي متميز، فإنها ستسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منها، والمعلم في المدرسة هو رائدها التربوي، ومشرفها المقيم، فبقدر تأهيله وتدريبه؛ تتطور المدرسة ويتحسن مستواها التربوي، لذا كان الاهتمام بمعلمي المدارس وتدريبهم من أهم الأولويات التي تُعنى بها وزارة التعليم، وأن تلمس احتياجاتهم التدريبية والسعي لتحقيقها هو هدف قائم لدى الوزارة لأنه هو المنطلق الأول لرفع كفاءتهم، ونجاح العملية التعليمية بشكل عام(القباطي، ٢٠١١م).

ونتيجة لتعدد مهام معلم المدرسة واختصاصاته، وكثرة الواجبات والمهام الملقاة على عاتقه، لذا وجب على المختصين والمسؤولين ذوي العلاقة؛ الاهتمام به وتدريبه، حتى يستطيع القيام بواجباته على أكمل وجه من حيث تحديد الجوانب التي يحتاج فيها إلى مزيد من المعرفة والمهارة، وتحديد الاحتياجات التدريبية التي تتطلبها طبيعة عمله داخل المدرسة، وهذه الاحتياجات غير ثابتة وانما هي في تجديد مستمر، وهذا يتطلب من إدارت التعليم العليا على ضرورة تزويد المعلمين بكل ما يستجد من مهارات جديدة، حيث أن الاعمال المطلوبة من المعلم قد اختلفت كثيراً عن ذي قبل كماً ونوعاً مما يستلزم استمرارية عملية التدريب بمختلف أهدافها ومحتوياتها (الطعاني، ٢٠٠٧).

وأشار الخميس (٢٠٠٩) إلى أن التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس يحتاج إلى التمعن بالتغييرات الحديثة، وهذه التغييرات تؤرق المسئولين في إدارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث لا تزال البحوث التي صدرت في هذا المجال دون المأمول بكثير، حيث أن البرامج التي تطرحها إدارات التعليم للمعلمين غير مناسبة ولا تلبي طموحاتهم بسبب تكرار مواضيع تلك الدورات، وعدم أهميتها

في مجال العمل المدرسي والتعليمي، وهذا يعود إلى عدم توافر الأبحاث المتخصصة بنوعية الاحتياجات التدريبية المطلوبة لعمل المديرين.

وقد بين هوسين وساتين (Huseyin & Satyen, 2006) إن التدريب الناجح هو الذي يعطي ثماره في الميداني العملي، حيث ان تحديد الاحتياجات التدريبية قد أسفرت عن توفير البرامج التدريب المناسبة، كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية خطة من الخطط التي تعمل عليها إدارات التعليم العليا، والتي تشير بأن عمل كوادر المدرسة ليس عمل روتيني، وإنما يمثل التطور المستمر التي توليه إدارة التعليم، من خلال الاهتمام الشديد في سعيها نحو تطوير عمل المدرسة بشكل عام.

وقد بين مقابلة (٢٠٠٥) بأن التدريب التربوي ليس فقط عملية روتينية، بل يهدف في محصلته إلى تزويد المتدربين بالمعلومات والخبرات المستجدة في مجال عملهم وصولاً إلى رفع مستوى الكفاءة الإدارية والتعليمية لهم، كما ويعتبر صمام الأمان نحو تحسين مستويات الأداء في المؤسسات التعليمية.

إن عملية تدريب المعلمين بشكل صحيح تتطلب فهم كافة التغييرات التي تحدث في المدرسة، ومدى أهمية هذه الاحتياجات التدريبية في تحسين أدائهم، كما يتم وضع هذه الاحتياجات ضمن سياق واسع وشامل للمدرسة بهدف تحقيق المنفعة العامة منها(Mark & Andrew, 2000).

وتعتبر المعرفة الصحيحة لمستويات وقدرات المتدربين هي الحل الأمثل لمواجهة تحديات عملهم وتطوير مهاراتهم المهنية والتعليمية، من خلال توفير التدريب المناسب في الوقت لمناسب لغايات تحقيق المردود الأفضل في ظل اقتصاديات التعليم (Khan, et al. 2011).

وتسعى سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية دائماً نحو التجديد والتدريب بكافة اشكاله وأنواعه بهدف تطوير الجهاز التعليمي والاداري حيث

نصت المادة (١٩٧) على "أن يتناول التدريب كافة جوانب العملية التعليمية والأجهزة العاملة فيه"(الدبيان، ٢٠٠٩م).

ويلاحظ مما سبق أن تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس هي الخطوة الأولى والرئيسة في تطوير العملية التعليمية، وتطوير الأداء الكلي للمدرسة، وبالتالي انعكاسها على مستويات الطلبة التعليمية والسلوكية.

مشكلة الدراسة:

تحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطوير منظومة التعليم والتدريب وعلى التنمية الشاملة والاهتمام بالمخرجات بما يلبي احتياجات الدوله من المخرجات المدربة والمؤهله، حيث نص الأساس الاستراتيجي الخامس من الخطة الخمسية على أن "تطوير منظومة التعلم والتدريب بجميع عناصرها، والاهتمام بمخرجاتها، بما يلبي احتياجات المجتمع المتغيرة وسوق العمل، ومتطلبات التنمية، ويواكب المعارف والتقنيات الحديثة من الاهتمام بالثقافة ونشرها" (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٢٦هـ، ص٧٦٦). وتولي المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بالتدريب التربوي فقد جاء بالخطة العشرية لوزارة التعليم (١٤٢٥ه: ٢٧) حيث نصت المادة ٣/٦: "أن الهدف الاستراتيجي الثالث هو تدريب العاملين بقطاع التعليم تربوياً وإدارياً"، مما جعل التدريب ضرورة من ضروريات الوظيفة، لذلك ادّى هذا الاهتمام بالتدريب لأن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية لمختلف المستويات التربوية من معلمين ومديرين بما يلبي العمل ويطوره (حكيم، ٢٠٠٧م، ص١٨٥). وبالإشارة إلى ما سبق ومن خلال رجوع الباحث لبعض الدراسات السابقة المهتمة بموضوع التدريب، فقد أكدت دراسات: الثقفي (٢٠١٣)، بركات (٢٠١٠)، شديفات وارشد (٢٠٠٩)، رفاع (٢٠٠٤)، على أهمية وجود خطط للتطوير المهني وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وإلى الضعف في عملية التدريب من النواحي الإدارية والتنظيمية للمعلمين،

وهذا يوضح ما تعانيه برامج التدريب الموجهة لمعلمي المدارس من ملاحظات هامة من قبل المتدربين أنفسهم، ويأتي على رأس قائمة هذه الملاحظات عدم مناسبة هذه البرامج لاحتياجات المتدربين الفعلية، للقصور في التحديد الصحيح للاحتياجات التدريبية (السهلاوي، ٢٠٠١م). ومن خلال ما تقدم يرى الباحث ومن منطلق أن معلم المدرسة المتدرب على الكفايات القيادية والإدارية والتعليمية المختلفة داخل المدرسة بشكل كاف؛ يمكنه من تطوير عمل المدرسة، والتأثير على منتسبيها (عاملين وطلبة)، وتغيير مسارها نحو الأفضل، وحيث لمس الباحثين ومن خلال عملهم الحالي في كلية التربية بجامعة أم القرى إلى ضرورة تحديد مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية في ظل الاتجاهات والتطورات الحديثة، لذا وجد الباحث ضرورة إجراء مثل تلك الدراسة، والتي تتمحور حول معرفة مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة.

وبالتحديد فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم؟".

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

ما مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال (مهارات الاتصال والتواصل الفعال) من وجهة نظرهم؟.

ما مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال (تطوير العمل الإداري والفني) من وجهة نظرهم؟.

ما مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال (إدارة شؤون الطلبة) من وجهة نظرهم؟.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)بين متوسطات استجابات (عينة الدراسة) حول مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟.

أهداف الدراسة:

تمثل هدف هذه الدراسة في الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، ومن خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة فإنها سوف تكشف عن:

مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال (مهارات الاتصال والتواصل الفعال).

مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال (تطوير العمل الإداري والفني).

مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال (إدارة شؤون الطلبة).

الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات (عينة الدراسة) حول مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث تعتبر من الدراسات القليلة (حسب علم الباحثين) التي تناولت بشكل أساسي مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة. كما أنه من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة كل من معلمي ومديري المدارس، وأصحاب القرار في وزارة التعليم السعودية، حيث يمكن أن تخرج هذه الدراسة بتوصيات تتبناها وزارة التعليم لتطوير وتفعيل برامج التدريب والتطوير المهني لدى معلمي المدارس. كما أنها من الممكن أن تشكل اضافة جديدة للمكتبات والباحثين لما ستحتويه من أدب نظري ودراسات سابقة حول هذا الموضوع المهم. وقد تشكل هذه الدراسة حافزا للقيام بدراسات أخرى تتعلق باتجاهات معلمي المدارس نحو البرامج التدريبية المطروحة.

حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

الحدود الموضوعية : إقتصرت هذه الدراسة على أداة للكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، من خلال المجالات التالية: (مهارات الاتصال والتواصل الفعال، تطوير العمل الإداري والفني، إدارة شؤون الطلبة).

الحدود المكانية : طبقت هذه الدراسة على مدارس التعليم الثانوي الحكومية بمدينة مكة المكرمة(بنين).

الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ.

الحدود البشرية: طُبِّقت هذه الدراسة على معلمي مدارس التعليم الثانوي الحكومية بمدينة مكة المكرمة(بنين).

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية التنظيمية: عرّف الطعاني (٢٠٠٢م: ٣٠) الاحتياجات التدريبية التنظيمية بأنها: "المعرفة المتكاملة حول المعلومات والاتجاهات والقدرات الفنية والسلوكية التي يُراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدرب، لتواكب تغييرات معاصرة او نواحي تطويرية وتنظيمية، وذلك لرفع كفاياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل".

ويُعرّفها الباحث اجرائياً بأنها: التعرف على الكفايات والمهارات والقدرات ومتطلبات العمل المدرسي المطلوب إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها أو صقلها لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة والتي يحتاجونها بالمجال التعليمي والإداري المدرسي، لإتمام مهامهم وأعمالهم وانجازها على أكمل وجه، من جميع النواحي الفنية والإدارية والتعليمية، لتجعلهم أكثر كفاءة وفاعلية في أداء مهامهم المطلوبة، وتحسن من أداء المدرسة الكلي. وتقاس في هذه الدراسة من خلال استجابة عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة: (مهارات الاتصال والتواصل الفعال، تطوير العمل الإداري والفني، إدارة شؤون الطلبة).

الإطار النظري للدراسة (أدبيات الدراسة والدراسات السابقة)

أخذت التربية مكانة مهمة في المجتمعات البشرية، فالإنسان هو هدفها الرئيسي للوصول للتنمية، فنمو المجتمعات يتوقف على فاعلية إعداد القوى العاملة

داخل المدرسة، فالتعليم والتدريب في عصر تكنولوجيا المعلومات يركز على تنمية مهارة الحصول على المعرفة، وكيفية توظيفها، وحل المشكلات؛ مما يساعد في إعداد فرد إداري مبتكر لحلول العمل، والبحث عن كل ما هو جديد.

ونتيجة للتطورات التكنولوجية والإدارية والتعليمية في العصر الحديث، تغيرت النظرة إلى معلم المدرسة وأدواره، فلم يعد فقط ميسراً ومسهلاً للعملية التعليمية، بل تعدى ذلك ليقوم بتقديم التوجيه المناسب للعاملين والطلبة داخل المدرسة، وما يحتاجون إليه من خبرات تعليمية وإدارية متنوعة، وبأدوار جديدة، لأن المدرسة تحقق أهدافها اعتماداً على تكامل العمل؛ وحيث أن الأداء الجيد لمعلم المدرسة يعد من أهم المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، وشرط أساس لنجاح العملية الإدارية والتعليمية في المدرسة؛ فإن الاهتمام بالمعلم ورفع مستوى أدائه وتدريبه وتوفير السبل التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية، لما له من انعكاسات على أداء المدرسة بشكل عام (الحريري، ٢٠٠٨).

مهام المعلم:

لقد أصبح دور المعلم يركز على اتاحة الفرص للطالب في المشاركة في العملية التعليمية والاعتماد على الذات في التعلم والتركيز على اكسابه مهارات البحث الذاتي والتواصل والاتصال واتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بتعلمه، كما اصبح دور المعلم يركز على دمج الطالب بنشاطات تربوية منهجية ولا منهجية متنوعة تؤدي الى بلورة مواهبة وتفجر طاقاته وتنمي قدراته وتعمل على تكامل شخصيته ككل، بحيث يتيح للطالب فرصة التعرف على الوسائل التقنية والاتصالات وكيفية استخدامها في التعلم والتعليم، ودوراً يساعده على الرجوع الى مصادر المعرفة المختلفة (جولي، ٢٠٠٢م).

والمعلم الفعال هو الذي يوفر للطلاب باستمرار تغذية راجعة، ويتأكد دوماً من مدى فهمهم واستيعابهم للمعلومات حتى تترسخ المعلومة أو المهارة لديهم، كما أن المعلم الفعال هو الذي يستخدم طرائق واستراتيجيات تدريس وتقويم جديدة، وإجراءات بديله، ويعطي الطلاب فرصة لتعلم العديد من المهارات النافعة (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٠).

ويعتبر المعلم العنصر البشري المؤثر في الموقف التعليمي في عملية التعليم وهو المسؤول المباشر عن تعلم الطلبة، ويضطلع بأدوار ووظائف متعددة ومتنوعة في بناء الأمة؛ فإن نوعية هذا المعلم هي المفتاح الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده(ضو، ٢٠١٣).

ويقوم المعلم بدور كبير وحيوي في العمليَّة التربويَّة والتعليميَّة، ويَكمُن دوره في العديد من المهام التي تساهم في مساعدة الطلاب على إعادة اكتشاف الحقائق العلميَّة، والتي تمثل العوائد التربويَّة المرجوة، ومن أهمها (الجراح، ٢٠٠٧):

تدرُّب الطلاب على الأسلوب العلمي في التفكير.

تدرُّب الطلاب على أسلوب الحوار والمناقشة المُنظَّمة.

اكتساب الطلاب للمهارات العمليَّة المتعلِّقة بالتجربة.

تعلُّم الطلاب أسلوب كتابة التقارير العلمية.

تكوُّن مهارة الاتِّصال وشَرْح الفكرة العلميَّة للآخرين بطريقة مُقنعة.

ويتمثل دور المعلم أيضاً في تنمية الميول الوجدانية لدى الطلبة، فاكتشاف الميول من قبل المعلم يساعد على توجيه الطالب نحو النشاط الذي يبدع فيه، فالمعلم تتطلب مهنته كفاءات تعليمية وسمات شخصية معينة كي يستطيع تأدية أدواره،

حيث أن أهم الأدوار المطلوب أدائها من قبل المعلم لكي يواكب متطلبات العصر الحديث، ما يلي (فرج، ٢٠١٢):

إكساب الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية الوظيفية: حيث يكون التركيز على إكساب الطلبة المعارف والحقائق، والمفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي المستمر للعلم وما يرتبط بهذه المعارف من مهارات عملية وقيم واتجاهات.

تنمية الطلبة في جوانبهم المختلفة: تنمية الطالب في جوانبه المتنوعة العقلية والنفسية والاجتماعية إلى أقصى ما تسمح به قدارته واستعداداته، وكذلك إشباع احتياجاته وميوله في تناغم وانسجام مع مقتضيات ومتطلبات البيئة والمحيط الاجتماعي.

تهيئة الطالب لعالم المستقبل: ويشمل هذا الدور حفز الطلبة على تفهم طبيعة وخصائص المعلومات والتعامل معها والتدريب على تنظيمها، وتقبل التغيير في أنماط العلاقات، تحقيقا لتسريع عمليات التنمية الشاملة للمجتمع.

تنمية قدرات الإبداع لدى الطلبة: حيث يقع على عاتق المعلم دور هام يخص بتوظيف التقنيات التربوية الحديثة في بناء الشخصية المبدعة.

وعلى الرغم من تفرغ المعلم لمهنة التعليم والتي تعد الوظيفة الأولى له في المدرسة، غير أن وجوده في المدرسة، يتطلب منه القيام بالعديد من المهام التنظيمية والتي تعد مكملة لعمله الأساسي، ومن هذه الأدوار والمهام، ما يلي (العقيل، ٢٠٠٤):

أولاً: دور المعلم في إدارة البيئة الصفية: حيث يمثل المعلم هنا القائد الأول داخل الصف أثناء سير العملية التعليمية وعليه فإنه يقوم في العديد من المهام، ومنها:

وضع برنامج خاص للمحافظة على البيئة الصفية، والمحافظة على المعدات المستخدمة في عملية التعلم بالتعاون مع الطلبة.

العمل على تعريف الطلبة بأهمية المحافظة على النظافة العامة للصف ووضع بعض الأشكال المساهمة في تزين البيئة الصفية.

تعريف الطلبة بأهمية استخدام الموارد المتاحة في الصف والمحافظة عليها وإعادته لمكانها بعد الانتهاء منها.

وضع الأشكال والخرائط والوسائل التعليمية في مكان مناسب بعيداً عن أي عوائد للرجوع إليها بسهولة.

ترتيب جلوس الطلبة بوضع مناسب مع ترتيب المقاعد الصفية بصورة منظمة من حيث دخول وخروج الطلبة وسهلة الوصول إلى كل طالب

ثانياً: دور المعلم في التفاعل الصفي: بما أن المعلم هو المسؤول عن عملية التعلم داخل الصف، فإن عليه القدرة على إدارة هذا التفاعل التعليمي بصورة صحيحة بحيث يكون جميع الطلبة ضمن هذا التفاعل، والمعلم هو القادرة على أدارة هذه التفاعلات بصورة مناسبة وسلسة، فهو يمثل القدوة للطلاب في تزويدهم بالمعلومات الصحيحة، وتنويع عملية التفاعل في البيئة الصفية بشكل مستمر.

ثالثاً: المعلم كناقل للمعلومات: يعتبر المعلم وسيط هام لنقل المعلومات إلى طلابه، باعتباره الشخص الذي يوجه ويقوم عملية التعلم، فالمعلم هو ممثل المجتمع ويحمل الأمانة والمسئولية لنقل قيم المجتمع وعناصر ثقافته، حيث يمتلك المعلم الكفايات اللازمة لتنفيذ المنهاج التي تقع ضمن دائرة تخصصه.

رابعاً: المعلم كموجه ومرشد: أن وظيفة المعلم لا تقتصر على دوره في نقل المعارف والمعلومات إلى طلابه، بل أن هناك العديد من المهام كالتوجيه التربوي والنفسي

والاجتماعي والديني والمهني، فالتوجيه بأنواعه المختلفة يدخل في صميم عمل المعلم. فالمعلم كموجه للتعلم مطالب بتخطيط الخبرات وإدارتها على نحو يجعل من كل فرد عنصراً فعالاً ونشطاً في المواقف التعليمية.

خامساً: المعلم كعضو في المجتمع: يساهم المعلم في المجتمع الذي ينتمي إليه ويعمل على بنائه وتطويره ويتحمل مسئوليات متعددة، حيث إنه يسهم في حركة التحول والتغيير الاجتماعي المرغوب في مجتمعه، وفي حل المشكلات التي تواجه مجتمعه، ومن أهم مسئولياته تجاه أمته ومجتمعه المساهمة في بناء جيل صالح مؤمن بقيم مجتمعه وأمته، وقادر على تحمل مسئولياته الدينية والقومية والوطنية.

سادساً: المعلم عضو في هيئة التدريس بمدرسته: فالمعلم في مدرسته يسهم في أعمالها ومسئولياتها الإدارية، وفي تهيئة الجو النفسي والاجتماعي الملائم داخل المدرسة، وفي بناء علاقات اجتماعية، والمساهمة في تطوير العملية التربوية والأساليب التعليمية والإدارية في مدرسته.

التدريب التربوي:

يعد التدريب وسيلة مهمه لمتابعة التطورات التكنولوجية والعلمية في مجال الإدارة وتعلمها وتطبيقها في الميدان، ولا سيما أن كافة الموارد البشرية في أي مؤسسة بحاجة وبصورة مستمرة لتعلم مهارات وعلوم جديدة وإلى ادراك تأثير العولمة على مفاهيم الإدارة، وأن من أهم الأسباب القائمة على التدريب تقوية نقاط الضعف لدى العاملين في المؤسسات، وصقل مهاراتهم الإدارية وتنميتها، من أجل الاستفادة منها في العمل.

وقد أشار العقيل (٢٠٠٤م) إلى أن التدريب أصبح وظيفة إدارية وتأتي بالمرتبة الثانية في السياسات الرئيسية في إدارة شؤون الأفراد بعد سياسة التعيين، ويعد مكملاً لسياسة اختيار الأفراد ومدعماً لها.

وقد بين شميدث (Schmidth, 2009) إن التدريب يساعد ويحفز العاملين على تدارك إدارة بعض القضايا والتقنيات الخاصة في مجال عمل الإدارة، كما يساعد على السير مع المتغيرات بصوره تتناسب مع البيئة والوقت. كما بين ان التدريب يساعد على معرفة ما نريد ان نعمل وكيف نعمل وطرق تطوير هذا العم.

ويتضح بأن للتدريب أهمية كبرى في زيادة كفاءة العاملين وتعريفهم بكل ما يستجد من كفايات ومهارات تساعدهم في زيادة الإنتاجية، وعليه فقد أورد العديد من الباحثين مفهوم التدريب ونسرد بعضاً منهم:

فقد عرف العباسي (٢٠١٣م: ٧) التدريب بأنه: "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغييرات محددة ذهنية وفنية وسلوكية؛ لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير معاً".

وعرفه ليرد (Laird, 1997: 9) بأنه: "عملية إحداث تغيير في سلوك الفرد الوظيفي من خلال تطبيق مبادئ التعلم ويركز عادة هذا التغيير السلوكي على المعارف، المعلومات، المهارات، الأنشطة، الاتجاهات، المعتقدات، والنسق القيمي".

وعرفه الطعاني (٢٠٠٢م: ١٤) بأنه الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف، وخبرات، واتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم".

وإشارة إلى ما سبق يتضح للباحثين أن التدريب هو عملية موجهة ومنسقة تهدف إلى رفع من اداء العاملين وكفايتهم في المؤسسة مما ينعكس على زيادة ورفع

الانتاجية، وإلى تحديث المعلومات لديهم في ظل المعطيات التطويرية المستمرة في عناصر الادارة، وكما أن التدريب عملية مستمرة ما دام هناك اداء إداري مستمر في المؤسسة، وهذا الاداء والذي يمثله العنصر البشري يحتاج إلى تدريب وتطوير مستمر.

أهمية التدريب في قطاع التعليم:

يشير الشريجي (٢٠٠٦م) بأن التدريب بمفهومه العلمي يستهدف أساساً تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين على عملية التعليم في كافة المستويات لرفع مستوى أداء الأفراد والارتقاء بالمستوى المهني والعلمي والثقافي للمعلمين والمديرين؛ بما يحقق طموحاتهم واستقرارهم النفسي ورضاهم المهني تجاه عملهم ولا سيما وأن التدريب يكون نابع من الواقع المؤسسي الذي يعمل به الأفراد مما يعكس بصورة إيجابية على أدائهم الوظيفي أو التعليمي.

ويعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسيلة لدفع عجلة التطور في العملية التعليمية والتربوية، وسبيلاً لنجاحها، وأداة للارتقاء بطرقها وأساليبها؛ ولأدوارهم المستقبلية والمهام الجديدة، وتطوير القدرات لديهم؛ لمواجهة المتغيرات والمستجدات، كما أنه طريقة فعالة لتحسين العلاقات الإنسانية بين القائمين على العملية التعليمية والتربوية، وسبباً في تطور الموارد البشرية في جوانبها العلمية والمهنية والثقافية لاستثمارها على نحو أفضل(زقوت، ٢٠٠٧م).

لذا فإن برامج التدريب التربوي أثناء الخدمة يتعدد جوانبها، وتتباين في أهدافها ومحتواها، ويساهم في إشباع الحاجات الأساسية للمعلمين وهي حاجات بطبيعتها سيكولوجية من خلال مقابلة التدريب لمستوى طموحاتهم، وهذا الأمر ينعكس إيجاباً على تحسين وتطوير إنتاجية المؤسسة، وكما يعد هذا التدريب من الحوافز التي توفرها المؤسسة للعاملين(عساف، ٢٠٠٠).

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

يعد التدريب أثناء الخدمة مرحلة من مراحل التجديد في وسائل وطرق الأداء للمهام، بحيث يكون هذا التدريب موجه نحو امتلاك قدرات ومهارات ادارية وتعليمية بهدف تحقيق الأهداف بصورة أكثر فعالية. فقد أشارت العديد من الأدبيات التربوية إلى أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة منهم بشارة (١٩٨٦) والجراح(٢٠٠٧م)، ويستخلص الباحثين من جملة ما قدموه من أهداف لتدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

علاج القصور الناتج عن برامج الإعداد قبل الخدمة بحيث يغطي هذه التدريب أي نقص وتعريف المعلمين بالمهام الإدارية والتعليمية الحديثة.

تزويد المعلمين بأحدث المعلومات في مجال تخصصاتهم المعرفية.

تدريب المعلمين على أساليب التفكير العلمي والتعلم الذاتي في حل المشاكل التي تواجههم اثناء تأدية المهام الادارية والتعليمية.

تنمية الاتجاهات الإيجابية المرغوبة لدى المعلمين أثناء فترة التدريب مثل: سلوك المعلمين، وتحسين علاقاتهم الإنسانية في الوسط التعليمي، وتنمية قدراتهم الابتكارية، ورفع مستوى تقبلهم لمهنتهم، ورفع الروح المعنوية بينهم، وخلق تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ وأنفسهم.

تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام أجهزة الحاسب الآلي، والحصول على المعلومات من مصادر عديدة مثل: شبكة المعلومات(الإنترنت)؛ بما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث.

مساعدة المعلمين حديثي الخبرة على التكيف مع الأجواء المحيطة بمهنة الإدارة والتدريس.

تحديد الاحتياجات التدريبية التنظيمية:

تشير كلمة (الاحتياجات) بالحاجة إلى الدعم والتطوير، والنقص في مفاهيم وأساليب جديدة في البيئة التعليمية، وهذا ما يتطلب البحث عن احتياجات جديدة أما ان تعالج نقص معين أو تزيد من فعالية أداء معين، والحاجة في اللغة هي ما يحتاج الفرد إليه ويطلبه ويعني الافتقاد لشيء معين، ويعني افتقر إليه، واحتياجات تشير إلى ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه(محمود، ٢٠٠٠م) وفي اللغة الانجليزية نجد أن كلمة (Need) تعني حاجة أو عوز (البعلبكي، ١٩٩٤م).

ويعرف الاحتياج لغة بأنه الافتقار والنقص، والحاجة تعني القصور عن العلم بالشيء، والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال نقص أو قصور فيه (Holton, 2000).

وتشكل عملية التحديد اللازم والدقيق للاحتياجات التدريبية التنظيمية للمتدربين أحد أهم المدخلات الأساسية التي تضمن تحديد الأهداف وتحقيقها وانجازها لضمان نجاح عملية التدريب، كما تُعد عملية تحديد الاحتياجات مهمة لتحديد نوع البرامج والمدخلات اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبية(الدبيان، ٢٠٠٩).

فقد عرفها مصطفى (٢٠٠٥م: ٣٦) بأنها "مجموعة التغيرات والتصورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين وخبراتهم ومعارفهم ورفع كفاياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل".

ويعرفها العباسي (٢٠١٣م: ١٠) "بانها مجموعة التغيرات والتطورات الإيجابية المطلوب إحداثها في مهارات العاملين بالمجال التربوي المدرسي بالجوانب التقنية والاتصالية والإدارية، والفنية، لتجعلهم أكثر كفاءة وفاعلية في أداء مهامهم المطلوبة".

وعرفها رفاع (2004م: ٥٣) بأنها: "مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب أثناء الخدمة المقدم لهم؛ لرفع مستواهم". كما وصفها زقوت(٢٠٠٧: ٤٢) بأنها: "مقدار الفرق بين الأداء المتوقع والأداء الممارس فعلاً في الواقع، أو مقدار الاختلاف بين الأداء المطلوب والأداء الموجود، واستطرد معبراً عنها بالمعادلة الرياضية الآتية: الحاجة التدريبية = الأداء المطلوب – الأداء الموجود".

وتحتاج عملية تحديد الاحتياجات التدريبية التنظيمية إلى الدراسات المستمرة والمستفيضة، كما إن تحليل الاحتياجات التدريبية يتكون من ثلاثة محاور رئيسية يستند إليها: أولاً: التحليل المؤسسي ويبين التدريب الذي تحتاجه المؤسسة في الفترة المستقبلية بسبب التطورات التي تحدث في البيئة المؤسسية، والمتغيرات في بيئة العمل. ويعمل هذا التحليل على تحديد نقاط الضعف الواضحة في أداء المؤسسة في الفترة السابقة؛ ثانياً: تحليل العمل: وهذا التحليل يحتاج إلى تأهيل المتدربين على استخدام المعارف الحديثة، وتوصيف الوظائف والمقاييس لكل وظيفة وهذه التوصيف يحتاج إلى توافر الاداء والمقياس الملائم لعمل الافراد. ثالثاً: تحليل الفرد: وهذا التحليل يعتمد على ما يحتاجه الافراد داخل المنظمة لبيان نقاط الضعف والقوة، عبر الكثير من الوسائل ولاسيما من خلال الملاحظة التي يتابعها المدير وعلى المقابلات الشخصية أو من خلال السؤال المباشر من قبل الرئيس المباشر، وحيث يتم تنظيم هذه الاحتياجات والاحتفاظ بها ومعرفة أهم الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد (Holton, et al, 2000).

وقد بين جرادات (٢٠١٣م) أهم مصادر الحصول على مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية من خلال :

القادة التربويين وعبر الملاحظات سواء أكانت من خلال الزيادات الميدانية أو من خلال تحليل أداء العاملين.

المدراء الإداريين ومدراء المدارس خاصة بعد دراسة الشكاوي من قبل الطلبة أو الموظفين.

أداء الأفراد وكثرة الأخطاء تعد من المصادر الرئيسية في تحديد الاحتياجات التدريبية ، وهذا يدل على وجود خلل ما.

الخطط الاستراتيجية لدى المؤسسة التي تسعى فيها إلى توفير برامج تدريبية كل فترة معينة من الزمن بهدف مواكبة للتطورات في مجال الأداء والانتاجية.

التقارير الدورية التي تتطلع عليها الإدارة العليا في أداء العاملين، حيث تبين هذه التقارير أي خلل تعاني منه الإدارات والمتمثل بالقوة البشرية العاملة.

كما بين البقمي (٢٠٠٨م) بأن تحديد الاحتياجات التدريبية أشبه ما تكون بدراسة جدوى اقتصادية لمعرفة مدى فعالية هذه الاحتياجات والتي تكون مبنية على دراسة فعلية للواقع المطلوب للقوى البشرية في المؤسسة ومن هم الأفراد أو الفئة التي تحتاج إلى تدريب، وقد بين خبراء بميك ان صناعة التدريب تقوم على دعم العناصر البشرية وتنميتها عبر معرفة أنواع البرامج التدريبية المطلوبة.

ويرى الباحثين أن تقييم وتحديد مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية يعد أمراً مهماً لنجاح المؤسسات بكافة اشكالها بهدف تطوير أداء العاملين لديها ووضع الخطط لكيفية تدريب العاملين على اداء المهمات والمهارات المطلوبة. وحيث إن الاحتياجات التدريبية عبارة عن مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها

بصورة إيجابية في معارف ومهارات وأداء العاملين للكشف عن نقاط الضعف التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة. وعليه فإن تحديد الاحتياجات التدريبية تعد الخطوة الأولى للمؤسسة لرفع كفاءة العاملين في ضوء تطبيق الجودة الشاملة والتي ارتبطت بأداء جديد للعاملين، ولأن التدريب يزيد من كفاءة عمل الأفراد.

الدراسات السابقة:

أجرى القباطي (٢٠١٣م) دراسة هدفت لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم. شملت عينة البحث (١٠٥) إدارياً، منهم (٢٩) مديراً، و(٧٦) معلماً، يمثِّلون مجتمع البحث كافة. قام الباحث ببناء استمارة لتحديد الاحتياجات التدريبية، تضمنت (٨) مجالات هي: التخطيط، التنظيم، الإشراف، العلاقات الإنسانية، الاتصال، اتخاذ القرارات، علاقة المدرسة بالمجتمع، والتقويم، وتضمن كلٌ مجال (١٠) فقرات. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: جميع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مجالات الاستبانة جميعها وبدرجة فوق المتوسط، كما دلَّت نتائج البحث على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والوظيفة. وأوصت الدراسة ضرورة الاهتمام بتدريب مديري المدارس على مجالات العمل المدرسي جميعها.

دراسة الثقفي (٢٠١٣م)، حيث هدفت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتنفيذ المقررات المطورة من وجهة نظر معلمي ومشرفي المادة بمدينة مكة المكرمة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومشرفي الرياضيات. وأتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانه أداة لجمع المعلومات، حيث اشتملت على (٧٢) فقرة موزعة على مجالين- وتم تطبيقها على (٧٠) معلماً، و(

١٧) مشرفاً تربوياً في مدينة مكة المكرمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في بدرجة متوسطه، حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التربوي بدرجة متوسطة، حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتدريب على الاحتياجات في المجال التخصصي بدرجة متوسطة، كانت درجة الاحتياج كبيرة، حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التربوي بدرجة كبيرة، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية، في المجالين التربوي، والتخصصي، ما عدا محور الإحصاء والاحتمال.

وقام بركات (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا، تم تطبيق استبانة تم إعدادها لقياس هذه الاحتياجات التدريبية موزعة إلى أربعة مجالات (التربوية، والاجتماعية، والأساليب والأنشطة، واستخدام التقنيات التكنولوجية)، وعلى عينة مكونة من (١٦٥) معلماً ومعلمة في محافظة طولكرم بفلسطين. ومن جهة أخرى أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم المتوسط والمعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة على الترتيب عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا تبعاً لمتغيرات: الجنس والتخصص. وأوصت الدراسة ضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين خاصة في تطوير معارف المعلم ومهاراته للعمل على تحقيق درجة عالية من الفعالية.

وقام شديفات وارشد (٢٠٠٩م) بدراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للعام الدراسي، وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات وعددهم (٣٢٧)، تم تطوير استبانة للاحتياجات التدريبية تكونت من (٣٠) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية كانت كالآتي: مجال مهارة المحادثة أكثر المجالات أهمية وأقلها مجال مهارة القراءة، وكان ترتيب الاحتياجات التدريبية كالآتي: مجال مهارة المحادثة ثم مهارة الكتابة ثم مهارة الاستماع ثم التخطيط ثم التقويم ثم مهارة القراءة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء النتائج.

وهدفت دراسة نوال (٢٠٠٨م) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة عدن، وقد وضعت قائمة بمتطلبات التدريب لمديري ومديرات المدارس، وتكونت العينة من (٢٠٩) مديراً ومعلماً من الجنسين في محافظة عدن، وقد استخدمت الباحثة استبانة خماسية احتوت على تسع مجالات هي (التخطيط التنظيم، الإشراف التربوي، التقويم، الاتصال والعلاقات الإنسانية، اتخاذ القرارات، المنهج المدرسي، والتدريب وإعادة التدريب، تدريب العاملين في المدرسة)، وأظهرت أن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن كانت عالية في المجالات جميعها، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديراتهم لدرجة

الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية تعزي لمتغيرات (الوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والدورات التدريبية).

دراسة رفاع (٢٠٠٤) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية في المملكة السعودية كما يراها المعلمون أنفسهم. وقد تم تصميم استبانه خاصة بهذه الدراسة تشتمل على (٤٤) حاجة تدريبية موزعة تحت أربعة محاور رئيسية، هي: (التخطيط، التنفيذ، المعارف، والمهارات والقيم). وتم توزيع هذه الاستبانه على (٨٦) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن محور تطوير معارف ومهارات المعلم جاء في المرتبة الأولى كما يراه أفراد العينة، أما بالنسبة للاحتياجات فقد حددت أهم (١٠) احتياجات تدريبية، وقد جاء في المقدمة في رأي المعلمين "التدريب على استخدام الحاسب الآلي في التعليم"، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمون في أهمية هذه الاحتياجات تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص لصالح الإناث وذوي الدرجات المنخفضة وذوي التخصصات النظرية، بينما عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة شارون (Sharon, 2008) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الحاجة لبرامج التدريب أثناء الخدمة، تكونت العينة من (٢١١) معلماً ومعلمة. وأظهرت هذه الدراسة ملاحظات معلمي المدارس الأساسية في شمال كارولينا في الولايات المتحدة حول أهمية التدريب الإضافي للمعلمين ودوره في مساعدة الطلبة في المراحل الأساسية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن غالبية المعلمين يرغبون في التدريب بهدف تقديم المساعدة وتلبية احتياجات الطلبة دون وجود فروق

دالة إحصائية بينهم نحو هذه الاحتياجات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

قام وونج وشين (Wong & Shen, 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية والمعيقات التي يواجهها المعلمون والقادة التربويين عند تنفيذ برامج التدريب التربوي الحكومية، وتضمنت دراسة لحالات المدارس في العينة المختارة من (١٠٠) مقاطعة في الولايات المتحدة، وتم استخدام التحليل الإحصائي للبيانات المتوفرة، حيث أظهرت النتائج أن هناك ثلاثة عوامل عالية الارتباط بقوة القيادة في الواقع التربوي، وفي تبني المدير نمطاً جديداً في توجيه المدرسة نحو التغيير من خلال الدمج بين المساءلة وإدارة المدرسة، وأن يوظف المدير قرار الأغلبية في هيئة المدرسة، وأن يعمل المدير بكامل طاقاته وقابليته على المساءلة وتحسين البيئة المادية في المدرسة لدعم التعلم والتعليم، كما أظهرت النتائج أن هيئة المدرسة أظهرت تذمرها من متطلبات التغيير التربوي، وأظهرت الدراسة أن التحسن الأكاديمي للطلبة ارتبط مع أسلوب قيادة فريق المدرسة، والذي يجب أن تتوفر فيه عدة عوامل منها: أن يكون هناك أساس واضح ليحقق أهداف استراتيجية، والعمل بشكل جماعي مع الإدارة في أجواء انتقالية هادئة أثناء عملية التغيير، وتطوع المدير بالبحث عن الخبرات المتعددة والمتنوعة، ليكون الفريق جاهزاً لاحتواء ما يحدث من صعوبات أثناء التغيير، والسيطرة على نقاط الضعف الموجودة في المدرسة.

دراسة بيوريل وأسكي (Burrell & Asche, 2004) بهدف معرفة مدى إدراك المعلمين لأهمية الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، وقد اجري مسح على (١١٠٠)معلم ومعلمة من المدارس الحكومية في اوهيو (Ohio) في الولايات المتحدة. وبعد إجابة المعلمين على الأسئلة ذات العلاقة تبين أن (٤٦١) معلماً منهم يحتاجون إلى التدريب ووجد أن هناك تباين كبير في وجهات نظرهم حول أهمية التدريب أثناء

الخدمة تبعاً لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية وذوي الدرجات العليا.

كما أجرى براون وآخرين (Brown etal, 2002) دراسة هدفت إلى التحقق من التطوير المهني والاحتياجات التدريبية للمعلمين ولرؤساء الأقسام في المدارس الثانوية، ومناقشة الجدل القائم حول قصور بعض برامج التطوير المهني والتدريب. كانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة، والتي تم توزيعها على (إحدى وعشرين) مدرسة بالإضافة إلى المقابلة. أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون: أن معظم الأفراد المكلفين بالعمل الإداري يمتلكون المعرفة والمهارات التي تجعلهم يؤدون دورهم بشكل فعال، كما توصلت نتائج المقابلات إلى أن زيادة الإفراط في تحديد الاحتياجات التدريبية ممن يصمم برامج التدريب تزيد من حساسية الأفراد والشعور بالإحباط من قلة فرص مشاركتهم باتخاذ القرارات المدرسية والتخطيط والتطوير.

وقام بفاو (Pfau, 1997) بدراسة بعنوان: "تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومديري المدارس في اوغندا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧) مديراً، (٣٠) معلماً. وقد تم استخدام المنهج الوصفي عن طريق دارة الدراسة وهي الاستبانة وتكونت إدارة الدراسة من (١٥٥) مهمة من المهام التي يفترض من المدير الالمام والقيام بها ومقسمة على (١٣) مجالاً رئيسياً وهي: الإدارة العامة وإدارة الموظفين، وتنمية وتطوير العاملين، والإدارة المالية، وإدارة السجلات المدرسية، إدارة الموارد والتجهيزات المدرسية، والاتصال، وإدارة الاجتماعات، وإدارة المدرسة، وإدارة التطوير الخاصة بالمناهج، والتسهيلات المدرسية، والمهام المرتبطة بالطلاب، ومهام أخرى لمدير المدرسة وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع المهام والمجالات المذكورة اعتبرت احتياجات تدريبية مهمة لمديري المدارس في المناطق الثلاث الأوغندية.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة الحالية، لملائمته طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام الثانوية بمدينة مكة المكرمة والمزاولين لعملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ، حيث بلغ عددهم (٣٨٥٦) معلماً، اما عينة الدراسة فقد تكوّنت من (٥٤٦) معلماً، وقد تم اختيارهم بالطريقة (العشوائية المتيسرة)، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص).

الجدول ١

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٨٢	٪٧٠
	دراسات عليا	١٦٤	٪٣٠
المجموع		٥٤٦	٪١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	١٨٩	٪٣٥
	١٠ سنوات فأكثر	٣٥٧	٪٦٥
المجموع		٥٤٦	٪١٠٠

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثين بتطوير أداة للدراسة مكونه من جزء واحد للكشف عن: مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة. حيث تم الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة كدراسات: (نوال، ٢٠٠٨)، (شديفات وارشد، ٢٠٠٩)، (بركات، ٢٠١٠)، (القباطي، ٢٠١٣)، حيث تمت الاستعانة بهذه الدراسات لبناء وتطوير فقرات الاستبانة. ويوضح الجدول رقم (٢) أداة قياس مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية للمعلمين النهائية، والمجالات، وعدد فقرات كل مجال.

الجدول ٢

مجالات الاستبانة وعدد فقراتها المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين

الرقم	المجال	عدد الفقرات
١	مهارات الاتصال والتواصل الفعال	١١
٢	تطوير العمل الإداري والفني	١٣
٣	إدارة شؤون الطلبة	١٤
المجموع		٣٨

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، اعتمد الباحثين طريقة صدق المحتوى (Content validity)، فقد عرض الباحث (أداة الدراسة) بصورتها الأولية على (١٠) محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والقيادة والتخطيط والعلوم التربوية المختلفة، من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات

السعودية الحكومية، وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صحة هذه الفقرات، ومناسبتها لقياس مستوى الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أو حذف أية فقرة يرونها مناسبة، وبعد استعادة الاستبانات تم تفريغ إستبانات التحكيم، وقد اعتمد الباحث على إجماع المحكمين للحذف أو الإضافة أو الصياغة اللغوية للفقرات.

صدق الاتساق الداخلي وثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، والتأكد من عدم التداخل بين المجالات، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، بعد خطوة القيام بإجراء تعديلات المحكمين على الاستبانة بصورتها الأولية، حيث بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (١٠) من معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، تم استثناؤهم من عينة الدراسة. وعليه تم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة، حيث اتضح أن معاملات الارتباط بين الفقرات (بيرسون)، والدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليها الفقرات في الاستبانة، جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١❖❖)، وجميع هذه القيم تعتبر مناسبة لتطبيق الدراسة الحالية، وبلغت الدرجة الكلية لمعاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة (٠.٨٤❖❖). كما تم حساب معامل الثبات بين فقرات أداة الدراسة (مستوى الاحتياجات التدريبية للمعلمين) باستخدام طريقة الاتساق الداخلي(ألفا كرونباخ) بين الفقرات، وباستخدام طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) (Test- retest)، بين المجالات، وقد بلغ معامل الارتباط للمقياس الكلي (٠.٩٢).

متغيرات الدراسة :

أولاً : المتغيرات المستقلة (الوسيطة) :

المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا).

سنوات الخبرة: (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

ثانياً : المتغيرات التابعة :

تقدير مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية للمعلمين.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن السؤال الرئيسي الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة، ولفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة.

للإجابة عن السؤال الرئيسي الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة على مجالات أداة الدراسة والمقياس الكلي، وتم استخدام اختبار (T- test)، لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

عرض نتائج السؤال الفرعي الأول ومناقشتها :

" ما مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال (مهارات الاتصال والتواصل الفعال) من وجهة نظرهم؟. "

الجدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول "مهارات الاتصال والتواصل الفعال" وللمجال ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتياج
١	انشاء موقع وبريد الكتروني للتواصل مع المجتمع التعليمي.	٤. ٠١	٠. ٥١	كبيرة
٢	تعزيز استخدام تقنية التواصل الالكتروني واللوحات الإعلانية لسرعة توصيل المعلومات.	٣. ٩٣	٠. ٥٦	كبيرة
٣	توظيف التكنولوجيا الحديثة في الاتصال الإداري داخل المدرسة.	٣. ٨٥	٠. ٦١	كبيرة
٤	تسهيل الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة في المدرسة.	٣. ٧٦	٠. ٦٣	كبيرة
٥	توفير وسائل اتصال فعالة داخل المدرسية.	٣. ٥٤	٠. ٦٢	كبيرة
٦	الاستماع بعناية لآراء الآخرين داخل المدرسة والرد عليها بالسرعة الممكنة.	٣. ٤١	٠. ٧١	كبيرة
٧	وضع الخطط والبرامج لتوثيق العلاقة بين المجتمع والمدرسة.	٣. ٣٦	٠. ٧٣	متوسطة
٨	الإلمام بآليات التواصل مع جميع العاملين باختلاف مستوياتهم.	٣. ٢٢	٠. ٦٩	متوسطة

٩	الاستفادة من إمكانيات المجتمع المحلي البشرية والمادية لخدمة العملية التعليمية داخل المدرسة.	١٠.٣	٦٣.٠	متوسطة
١٠	استخدام سياسة الباب المفتوح مع الطلبة والمراجعين.	٩١.٢	٦٣.٠	متوسطة
١١	استخدام اللغة السليمة والتعبير الواضح أثناء الحوار مع الآخرين.	٨٢.٢	٧٤.٠	متوسطة
المجال ككل		٢٦.٣	٦٩.٠	متوسطة

يظهر من جدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول "مهارات الاتصال والتواصل الفعال" تراوحت ما بين (٤. ٠١- ٢. ٨٢١) وبدرجة احتياج (متوسطة) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٣. ٢٦)، حيث حصلت الفقرة "انشاء موقع وبريد الكتروني للتواصل مع المجتمع التعليمي" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤. ٠١) وانحراف معياري مقداره (٠. ٥١)، وحصلت الفقرة "تعزيز استخدام تقنية التواصل الالكتروني واللوحات الإعلانية لسرعة توصيل المعلومات" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣. ٩٣) وانحراف معياري مقداره(٠. ٥٦). في حين حصلت الفقرة "استخدام سياسة الباب المفتوح مع الطلبة المراجعين" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩١) وانحراف معياري مقداره (٠. ٦٣)، بينما حصلت الفقرة "استخدام اللغة السليمة والتعبير الواضح أثناء الحوار مع الآخرين" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٢) وانحراف معياري مقداره (٠. ٧٤).

يتبين للباحث من النتائج الواردة في الجدول أن احتياجات المعلمين لمهارات التواصل والاتصال كانت بمستوى متوسط، وهذه النتيجة تدل على معرفة معظم

عينة الدراسة بأساليب التواصل الفعال سواء داخل المدرسة أو خارجها، كما تدل على أن عينة الدراسة لديها من أساليب الاتصال والتواصل الفعال ما يكفي للقيام بعملها داخل المدرسة على أكمل وجه، من خلال استخدام اللغة السليمة والتعبير الواضح أثناء الحوار مع الآخرين، أو من خلال الاستفادة من إمكانيات المجتمع المحلي البشرية والمادية لخدمة العملية التعليمية داخل المدرسة. ومن خلال نتائج الجدول، يلاحظ الباحثين وجود احتياج تدريبي وبشكل كبير في مجال استخدام التقنيات الحديثة، حيث ظهرت مسألة انشاء موقع وبريد الكتروني للتواصل مع المجتمع التعليمي داخل وخارج المدرسة بدرجة احتياج عالية، ويعتقد الباحث أن عينة الدراسة بحاجة ماسة للتدرب على استخدام تقنية التواصل الالكتروني واللوحات الإعلانية لسرعة توصيل المعلومات، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في الاتصال الإداري داخل المدرسة، والتي ظهرت بدرجة احتياج كبيرة. ويمكن أن يكون السبب في ذلك لعدم طرح البرامج التدريبية الكافية في هذا المجال في إدارة تعليم مكة المكرمة.

عرض نتائج السؤال الفرعي الثاني ومناقشتها:

" ما مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال (تطوير العمل الإداري والفني) من وجهة نظرهم؟".

الجدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني "تطوير العمل الإداري والفني" وللمجال ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتياج
١	الإلمام بمعايير تطبيق أساليب القيادة الحديثة (التحويلية، الإبداعية، الإنسانية التغيير) في العمل المدرسي.	٣٤ .٤	٦٠ .٠	كبيرة جداً
٢	اتباع الإجراءات النظامية اللازمة للتعامل مع الأزمات داخل المدرسة.	٢٣ .٤	٦٤ .٠	كبيرة جداً
٣	مساعدة إدارة المدرسة في إعداد موازنة المدرسة وفقاً لتعليمات وأنظمة وزارة والتعليم.	٠١ .٤	٦٥ .٠	كبيرة
٤	صناعة واتخاذ القرارات بطريقة علمية في جميع المواقف الإدارية والتعليمية.	٧٥ .٣	٥٩ .٠	كبيرة
٥	مساعدة إدارة المدرسة في تشكيل لجان متخصصة (لشراء المواد واللوازم، وإتلافها) وفقاً للأنظمة المعمول بها.	٦١ .٣	٥٧ .٠	كبيرة
٦	بناء فرق العمل في المدرسة لإنجاز الأعمال المطلوبة.	٥٤ .٣	٦٦ .٠	كبيرة
٧	تطبيق المهارات والمعارف التدريبية التي تم اكتسابها لتحسين جودة العمل التعليمي والإداري.	٢٧ .٣	٦٢ .٠	متوسطة

٨	المقدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية بما يلبي متطلبات تطوير العمل.	٠٣ .٣	٥٦ .٠	متوسطة
٩	العمل على الحد من الازدواجية في العمل وتداخل الصلاحيات.	٤٢ .٢	٥٢ .٠	قليلة
١٠	الإشراف على آليات حفظ وتنظيم السجلات والملفات المدرسية.	٣٤ .٢	٦٢ .٠	قليلة
١١	التعرف على كيفية إدارة الاجتماعات المدرسية بشكل فعال.	١٩ .٢	٦٢ .٠	قليلة
١٢	الإلمام بمهارات التخطيط التربوي (يومي، شهري، سنوي).	٠٧ .٢	٧٤ .٠	قليلة
١٣	إدارة الوقت واستغلاله بفاعلية داخل العمل المدرسي.	٨٩ .١	٦٧ .٠	قليلة
المجال ككل		٣٨ .٣	٦٦ .٠	متوسطة

يظهر من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني "تطوير العمل الإداري والفني" تراوحت ما بين (٤. ٣٤- ١. ٨٩) وبدرجة احتياج (متوسطة) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٣. ٣٨)، حيث حصلت الفقرة "الإلمام بمعايير تطبيق أساليب القيادة الحديثة (التحويلية، الإبداعية، الإنسانية التغيير) في العمل المدرسي" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤. ٣٤) وانحراف معياري مقداره (٠. ٦٠)، وحصلت الفقرة "اتباع الإجراءات النظامية اللازمة للتعامل مع الأزمات داخل المدرسة" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٤. ٢٣) وانحراف معياري مقداره(٠. ٦٤). في حين حصلت الفقرة "الإلمام بمهارات التخطيط التربوي (يومي، شهري، سنوي)" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره

(٢. ٠٧) وانحراف معياري مقداره (٠. ٧٤)، بينما حصلت الفقرة "إدارة الوقت واستغلاله بفاعلية داخل العمل المدرسي" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١. ٨٩) وانحراف معياري مقداره (٠. ٦٧).

يتبين للباحث من النتائج الواردة في الجدول أن احتياجات المعلمين لكفايات التطوير الإداري والفني كانت بمستوى متوسط، وهذه النتيجة تدل على توافق معظم استجابات عينة الدراسة على أن من صميم عملهم داخل المدرسة هو تطويرها إدارياً، وتحسين الممارسات الفنية داخلها من خلال معرفتهم الكافية بعملية إدارة الاجتماعات المدرسية بشكل فعال، وإدارة الوقت واستغلاله داخل العمل المدرسي، والإلمام بمهارات التخطيط التربوي؛ وهذا ما تعتقد عينة الدراسة بأنه أساسي وضروري لعملها المدرسي، لذا فإن احتياجهم التدريبي لهذه المهارات قد جاءت بدرجة قليلة. ولكن ومن خلال نتائج الجدول، يلاحظ الباحث وجود احتياج تدريبي وبشكل كبير للمعلمين في مجال الإلمام بمعايير تطبيق أساليب القيادة الحديثة، والتعامل مع الأزمات داخل المدرسة، والمساعدة في إعداد موازنة المدرسة، والتي ظهرت بدرجة احتياج كبيرة. ويمكن أن يكون السبب في ذلك لعدم معرفة إدارة التعليم بمكة المكرمة بضعف هذه الكفايات لدى المعلمين في هذا المجال، أو لعدم وجود برامج تدريبية تتضمن تطوير تلك الكفايات لدى عينة الدراسة.

عرض نتائج السؤال الفرعي الثالث ومناقشتها:

"ما مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال (إدارة شؤون الطلبة) من وجهة نظرهم؟".

الجدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع "إدارة شؤون الطلبة" وللمجال ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتياج
١	وضع خطط علاجية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومتدني التحصيل لتحسين مستواهم التعليمي.	٣. ٩٥	٠. ٦٩	كبيرة
٢	تنمية قدرات الطلبة الإبداعية من خلال الأنشطة المدرسية.	٣. ٨٦	٠. ٥٦	كبيرة
٣	تحديد احتياجات الطلبة النفسية والتعليمية والصحية.	٣. ٧٢	٠. ٦٧	كبيرة
٤	التعرف على أسباب عزوف الطلبة عن المشاركة في الفعاليات المدرسية.	٣. ٦٦	٠. ٥٩	كبيرة
٥	تشخيص المشكلات الطلابية واتخاذ القرارات المناسبة لحلها.	٣. ٥٤	٠. ٥٧	كبيرة
٦	قبول الطلبة وانتقالهم وفق الأسس المعمول بها.	٣. ٤٥	٠. ٦٩	كبيرة
٧	تحفيز الطلبة على المشاركة في البرامج والأعمال التطوعية المدرسية المختلفة.	٣. ٣٣	٠. ٦٨	متوسطة
٨	توفير كافة متطلبات الموقف الصفي لتحفيز الطلاب على التعليم والتعلم.	٣. ٢٧	٠. ٥٩	متوسطة
٩	توزيع الطلبة على الفصول عند بداية العام	٣. ٢٠	٠. ٦٦	متوسطة

	الدراسي.			
١٠	توضيح حقوق وواجبات الطلبة داخل النظام المدرسي	٣. ٠٢	٠. ٧٨	متوسطة
١١	تزويد اولياء أمور الطلبة بكل ما يخص أحوال ابنائهم في المدرسة.	٢. ٩١	٠. ٦٦	متوسطة
١٢	الإشراف على سير عملية اختبارات الطلبة.	٢. ٧٣	٠. ٦٣	متوسطة
١٣	تطبيق تعليمات الانضباط المدرسي على الطلبة المخالفين والمتغيبين.	٢. ٦٤	٠. ٦٣	متوسطة
١٤	حفظ السجلات الخاصة بالطلبة.	٢. ٥١	٠. ٥٦	قليلة
المجال ككل		٣. ١٦	٠. ٦٤	متوسطة

يظهر من جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع "إدارة شؤون الطلبة" تراوحت ما بين (٣. ٩٥- ٢. ٥١) وبدرجة احتياج (متوسطة) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٣. ١٦)، حيث حصلت الفقرة "وضع خطط علاجية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومتدني التحصيل لتحسين مستواهم التعليمي"على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣. ٩٥) وانحراف معياري مقداره (٠. ٦٩)، وحصلت الفقرة "تنمية قدرات الطلبة الإبداعية من خلال الأنشطة المدرسية" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣. ٨٦) وانحراف معياري مقداره(٠. ٥٦). في حين حصلت الفقرة "تطبيق تعليمات الانضباط المدرسي على الطلبة المخالفين والمتغيبين" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٦٤) وانحراف معياري مقداره (٠. ٦٣)، بينما حصلت الفقرة "حفظ السجلات الخاصة بالطلبة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٥١) وانحراف معياري مقداره (٠. ٥٦).

يتبين للباحث من النتائج الواردة في الجدول أن احتياجات المعلمين للكفايات اللازمة لإدارة شؤون الطلبة كانت بمستوى متوسط، وهذه النتيجة تدل على توافق معظم استجابات عينة الدراسة على أن من صميم عملهم داخل المدرسة هو التعامل مع كافة الحيثيات المتعلقة بالطلبة، من خلال معرفتهم التامة والدقيقة بعملية الإشراف على سير عملية اختبارات الطلبة، أو من خلال تطبيق تعليمات الانضباط المدرسي على الطلبة المخالفين والمتغيبين، وعملية حفظ السجلات الخاصة بالطلبة، حيث تعتبر هذه المهام من أساسيات العمل المدرسي، ويجب أن يمتلكها كل من يعمل بوظيفة معلم مدرسة. ومع ذلك ظهر من النتائج أن هنالك حاجات تدريبية ملحة في مجال وضع خطط علاجية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومتدني التحصيل، ومجال تنمية قدرات الطلبة الإبداعية، والقدرة على تحديد احتياجات الطلبة النفسية والتعليمية والصحية؛ ويبدو من خلال هذه النتائج أن معلمي المدارس لم يتعاملوا بشكل كاف مع تلك الحالات سواء (ذوي الاحتياجات الخاصة، أو قدرات الطلبة الإبداعية)، حيث أنهم بحاجة ماسة للإلتحاق ببرامج تدريبية تنمي لديهم هذه الكفايات، لأهميتها البالغة في وقتنا الحاضر.

عرض نتائج السؤال الرئيس الأول ومناقشتها:

" ما مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مجال من وجهة نظرهم؟".

الجدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات (الاحتياجات التدريبية) والأداة ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتياج
١	تطوير العمل الإداري والفني.	٣٨.٣	٦٦.٠	متوسطة
٢	مهارت التواصل والاتصال الفعال.	٢٦.٣	٦٩.٠	متوسطة
٣	إدارة شؤون الطلبة.	١٦.٣	٦٤.٠	متوسطة
المقياس الكلي للاحتياجات التدريبية		٢٦.٣	٦٥.٠	متوسطة

يظهر من جدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة (الاحتياجات التدريبية) تراوحت ما بين (٣. ٤٤ - ٣. ١٦)، وبدرجة احتياج (متوسطة) للمقياس الكلي لأداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣. ٢٦) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٦٥). أما بالنسبة للمجالات، فقد حصل مجال (تطوير العمل الإداري والفني) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣. ٣٨) وانحراف معياري مقداره (٠. ٦٦)، وبدرجة احتياج (متوسطة)، وجاء في المرتبة الثانية مجال (مهارت التواصل والاتصال الفعال)، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (٣. ٢٦) وانحراف معياري مقداره (٠. ٦٩)، وبدرجة احتياج (متوسطة). وجاء في المرتبة الثالثة مجال (إدارة شؤون الطلبة)، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (٣. ١٦) وانحراف معياري مقداره (٠. ٦٤)، وبدرجة احتياج (متوسطة).

يتبين للباحث من النتائج الواردة في الجدول أن احتياجات معلمي المدارس للكفايات اللازمة اتطوير العمل افداري والفني كانت بمستوى احتياج كبير،

وهذه النتيجة تدل على الضعف الكبير لدى معلمي المدارس في مجال تسهيل إجراءات العمل داخل المدرسة، وتحليل مدخلات ومخرجات المدرسة، والاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية داخل بيئة المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتعزيز الشفافية والوضوح في المدرسة من خلال توفير معلومات صحيحة عن طبيعة سير الأعمال، حيث أن تنفيذ هذه الممارسات بشكل كاف يساعد بشكل كبير على تطوير العمل الإداري والفني وتطورها نحو الأفضل. لذلك لابد من طرح برامج تدريبية تتضمن هذه الكفايات، بحيث يتم اكسابها لمعلمي المدارس، لممارستها عملياً داخل المدرسة.

نتائج السؤال الرئيسي الثاني ومناقشتها:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)بين متوسطات استجابات (عينة الدراسة) حول مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟".

الفروق في المتوسطات وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي).

السؤال: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)بين متوسطات استجابات (عينة الدراسة) حول مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي)؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار(T- Test) بين متوسطين مستقلين (Independent Sample T- Test) لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات (معلمي المدارس) حول(مستوى الاحتياجات التدريبية)، وعلى (المقياس الكلي)، تعزى لمتغير(المؤهل العلمي)، وكما هو موضح في جدول (٧).

الجدول ٧

اختبار(T) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس حول مستوى الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي) على جميع المجالات وعلى المقياس الكلي

المجال	العدد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارت التواصل والاتصال الفعال	٣٨٢	بكالوريوس	٣، ٥٩	٠، ٨٣	544	،٧١ ٠	٠، ٥٧
	١٦٤	دراسات عليا	٣، ٤٤	٠، ٨٥			
تطوير العمل الإداري والفني	٣٨٢	بكالوريوس	٣، ٦٢	٠، ٨٨	544	.٠ ٩٢	٤١.٠
	١٦٤	دراسات عليا	٣، ٣٨	٠، ٨٣			
إدارة شؤون الطلبة	٣٨٢	بكالوريوس	٣، ٩١	٠، ٨٥	544	،٦٤ ٠	٠، ٥٢
	١٦٤	دراسات عليا	٣، ٨٤	٠، ٨٤			
المقياس الكلي	٣٨٢	بكالوريوس	٣، ٣١	٠، ٨١	544	،٨١ ١	٠، 19
	١٦٤	دراسات عليا	٣، ١٩	٠، ٨٧			

❖الفروق دالة عند مستوى الدلالة (α≥٠.٠٥)

يظهر من الجدول رقم (٧) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات (معلمي المدارس) حول(مستوى الاحتياجات التدريبية)، تعزى لمتغير(المؤهل العلمي)، على مجالات أداة الدراسة (مهارت التواصل والاتصال الفعال، تطوير العمل الإداري والفني، إدارة شؤون الطلبة، والمقياس الكلي لأداة الدراسة)، حيث بلغت قيمة(T) المحسوبة للمجالات على النحو التالي: (٠. ٧١، ٠. ٩٢، ٠. ٦٤، ١. ٨١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة باهتمام وادراك واقتناع ومعرفة معلمي المدارس الثانوية بمكة المكرمة على حد سواء وبصرف النظر عن مؤهلهم العلمي بمستوى الاحتياجات التدريبية لديهم في مجالات العمل المختلفة في المدرسة، وهم يحتاجونها بدرجات متقاربة، كون البيئة التعليمية متشابهة في المحافظة إلى حد كبير، ويعملون تحت نفس الظروف.

الفروق في المتوسطات وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة).

السؤال: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)بين متوسطات استجابات (عينة الدراسة) حول مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة)؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار(T- Test) بين متوسطين مستقلين (Independent Sample T- Test) لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات (معلمي المدارس) حول(مستوى الاحتياجات التدريبية)، وعلى (المقياس الكلي)، تعزى لمتغير(سنوات الخبرة)، وكما هو موضح في جدول (٨).

جدول ٨

اختبار(T) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس حول مستوى الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة) على جميع المجالات وعلى المقياس الكلي

المجال	العدد	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارت التواصل والاتصال الفعال	١٨٩	أقل من ١٠ سنوات	٣، ٥١	٠، ٧١	544	،٧١ -١	٠، ٢٢
	٣٥٧	١٠ سنوات فأكثر	٣، ٨٧	٠، ٦٢			
تطوير العمل الإداري والفني	١٨٩	أقل من ١٠ سنوات	٣، ٢٣	٠، 1٨	544	-٧٨.٠	٥١.٠
	٣٥٧	١٠ سنوات فأكثر	٣، ٥٠	٠، 76			
إدارة شؤون الطلبة	١٨٩	أقل من ١٠ سنوات	٣، 3٣	٠، 1٨	544	،٩١ -٠	٠، ١٩
	٣٥٧	١٠ سنوات فأكثر	٣، 2٤	٠، 79			
المقياس الكلي	١٨٩	أقل من ١٠ سنوات	٣، 6١	٠، 6٨	544	-٦٥.١	٠، ١٦
	٣٥٧	١٠ سنوات فأكثر	٣، 2٦	٠، 71			

❖الفروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يظهر من الجدول رقم (٨) ما يلي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات (معلمي المدارس) حول(مستوى الاحتياجات التدريبية)،

تعزى لمتغير(سنوات الخبرة)، على مجالات أداة الدراسة (مهارت التواصل والاتصال الفعال، تطوير العمل الإداري والفني، إدارة شؤون الطلبة، والمقياس الكلي لأداة الدراسة)، حيث بلغت قيمة(T) المحسوبة للمجالات على النحو التالي: (١. ٧١، ٠. ٧٨، ٠. ٩١، ١. ٦٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة باهتمام وادراك واقتناع ومعرفة وحاجة معلمي المدارس بمدينة مكة المكرمة على حد سواء وبصرف النظر عن سنوات خبرتهم بقدر من الاحتياجات التدريبية في مجالات العمل المختلفة في المدرسة، وهم يحتاجونها بدرجات متقاربة، كون البيئة التعليمية متشابهة في المحافظة إلى حد كبير، ويعملون تحت نفس الظروف؛ لكن معلمي المدارس الذين خبراتهم العملية (أقل من ١٠ سنوات)، كان لديهم ادراك وحاجة أكثر بالكفايات والحاجات التدريبية كونهم أقل تعاملاً وتفاعلاً مع البيئة المدرسية الداخلية والخارجية، وكون خبرتهم العملية قليلة، وكونهم أقل خبرة في التواصل والتفاعل والتطوير والتحسين على بيئة العمل المدرسة، حيث لم يلتحقوا بدورات تدريبية كافية في مجال تطوير وتحسين العمل المدرسي بشكل كاف، خلافاً لمن خبرتهم العملية (أكثر من ١٠ سنوات)، وظهر ذلك جلياً من خلال المتوسطات الحسابية الظاهرة في الجدول.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

ضرورة قيام معلمي المدارس بتطوير كفاياتهم الإدارية والتقنية بما يلبي حاجاتهم في العمل المدرسي من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية وورش العمل

المتخصصة في مجالات الإدارة الإلكترونية، وخاصة في مجال انشاء موقع وبريد الكتروني للتواصل مع المجتمع التعليمي، ومجال تعزيز استخدام تقنية التواصل الالكتروني واللوحات الإعلانية لسرعة توصيل المعلومات. ومجال توظيف التكنولوجيا الحديثة في الاتصال الإداري داخل المدرسة.

ضرورة قيام معلمي المدارس بتطوير كفاياتهم الإدارية والقيادية بما يلبي حاجاتهم في العمل المدرسي من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة في مجالات معايير تطبيق أساليب القيادة الحديثة (التحويلية، الإبداعية، الإنسانية التغيير) في العمل المدرسي، ومجال المساعدة في إعداد موازنة المدرسة، ومجال اتباع الإجراءات النظامية اللازمة للتعامل مع الأزمات داخل المدرسة.

ضرورة قيام معلمي المدارس بتطوير كفاياتهم الإدارية والفنية بما يلبي حاجاتهم في العمل المدرسي من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة في مجالات وضع خطط علاجية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومتدني التحصيل لتحسين مستواهم التعليمي، ومجال تنمية قدرات الطلبة الإبداعية من خلال الأنشطة المدرسية، ومجال تحديد احتياجات الطلبة النفسية والتعليمية والصحية.

ضرورة قيام معلمي المدارس بتطوير كفاياتهم الإدارية والفنية بما يلبي حاجاتهم في العمل المدرسي من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة في مجالات الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية داخل بيئة المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة، بما يؤدي إلى تطوير أدائها العام.

ضرورة قيام إدارة التعليم بطرح المزيد من الدورات التدريبية المتخصصة لتنمية قدرات معلمي المدارس الأقل خبرة، كونهم بحاجة لتلك الدورات لتطوير كفاياتهم وقدراتهم العلمية والعملية بشكل كاف.

المقترحات:

إجراء دراسات مستقبلية عن الصعوبات والمعوقات التي تواجه معلمي المدارس عند المشاركة في البرامج التدريبية والتطويرية التي تصقل مهاراتهم وكفاياتهم القيادية، من وجهة نظرهم أنفسهم.

إقامة دورات وبرامج تدريبية متخصصة، تتضمن ورش عمل، حول أهم الكفايات القيادية الفعالة لمعلمي المدارس في المملكة العربية السعودية.

إجراء دراسات تقويمية للدورات التدريبية المطروحة حالياً في وزارة التعليم السعودية للوقوف على أبرز نقاط قوتها وضعفها، وعمل تصور مقترح يبرز أهم الكفايات القيادية المطلوب طرحها فعلياً في الميدان التربوي.

مراجـــع الدراســة

المراجع العربية:

- بركات، محمد (٢٠١٠) تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة الاسلامية.
- بشارة، جبرائيل (١٩٩٥م). تقويم عمليات التدريب ومتابعتها، ورقة مقدمة للدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم في البلاد العربية المنعقدة في ليبيا في الفترة ٢١ – ٣١ أكتوبر ١٩٩٥م. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- البعلبكي، منير (١٩٩٤م). المورد. بيروت: دار العلم للملايين.
- البقمي، سعود بن سعد محمد (٢٠٠٨م). درجة إسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي بمنطقة الرياض التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة.
- الثقفي، حامد (٢٠١٣م). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة ام القرى.
- جرادات، محمود (٢٠١٣م). إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل التعليمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٤(٢). ٢٢٧- ٢٥٤.
- الجراح، عبدالله، (٢٠٠٧م). الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفقاً للخصائص المهنية للمعلم. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد (٣١) الجزء (٣) ٣٥٧- ٣٧١.

- جولي، مها. (٢٠٠٢). "المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية". الإسكندرية: مصر، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر، ص: (١٠٦- ١٤١).
- الحريري، رافدة (٢٠٠٨م). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.
- حكيم، عبد الحميد (٢٠٠٧م). السياسة التعليمية و التنمية، ط٢. جدة: دار خوارزم.
- الخطيب رداح وآخرون (٢٠٠٠م). الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)، الأردن: دار الأمل.
- الخميس، إبراهيم (٢٠٠٩م). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الامام محمد بن سعود. الرياض
- الدبيان، عبدالعزيز محمد (٢٠٠٩م). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي. العدد ١١١. ١٢١- ١٣٥.
- درة، عبد الباري (١٩٩١). تحديد الاحتياجات التدريبية- إطار نظري ومقترحات للتطوير. رسالة المعلم، العددان الأول والثاني، المجلد ٣٢، وزارة التربية والتعليم، عمان. الأردن.
- ديب، اوصاف (٢٠٠٦م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم. مجلة جامعة دمشق. ٢٢(٣) ٤٣٥- ٤٦٧.

- رفاع، سعيد (2004). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، السنة الثالثة عشر، العدد الخامس والأربعون.
- رمزي، عبد القادر (١٩٩٧م). في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، ط٢. عمان: مطبعة المسيرة.
- زايد، نبيل(١٩٩٠م). النمو الشخصي والمهني للمعلم، دار المعارف، القاهرة.
- زقوت، نبيل (٢٠٠٧م). تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسلامية. غزة.
- السهلاوي، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠١م) الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالأحساء. مجلة جامعة الملك سعود، مجلد١٣، العدد٢، جامعة الملك سعود: الرياض.
- شديفات، يحيى، ارشيد عبير (٢٠٠٩م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. مجلة المنارة. ١٥(٣) ٦٥- . ٩١
- الشريجي، محمد (٢٠٠٦م). تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية. الأردن.
- الصباغ، حمدي (١٩٩٤م). برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية. ١٨(٣) ١٢٢- ١٥٦.

- ضو، عمران (٢٠١٣م). صفات مدير المدرسة الابتدائية كما يراها المعلمون. مجلة كلية علوم التربية. ٥. السلسلة الجديدة. ٦٥- ٨٤.
- الطعاني، حسن (٢٠٠٢م). التدريب مفهومه وفعاليته- بناء البرامج التدريبية وتقويمها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الإصدار الأول، عمان، الأردن.
- الطعاني، حسن أحمد(٢٠٠٧م) التدريب الإداري المعاصر. عمان: دار المسيرة.
- الطويل، هاني عبد الرحمن(١٩٩٩م). الإدارة التعليمية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- العباسي، محمود (٢٠١٣م). الاحتياجات التدريبية للمدربين في مراكز التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- العجمي، محمد (٢٠٠٠م). الإدارة المدرسية. ط١، دار الفكر العربي للطبع وللنشر: القاهرة.
- عساف، عبد المعطي محمد (٢٠٠٠م). التدريب وتنمية الموارد البشرية الأسس والعمليات عمان: دار زهران.
- عطيوي، جودت عزت (٢٠٠١م). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. الدار العلمية الدولية: عمان.
- العقيل، عبد الله بن عبد اللطيف. (٢٠٠٤م). الإدارة القيادية الشاملة. العبيكان: الرياض.
- عليمات، محمد عليان (٢٠٠٤م). الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة. عمان: دار الخواجا.

- عليوة، السيد (٢٠٠١م). تحديد الاحتياجات التدريبية. ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.

- القباطي، عثمان وعلي عيسى (٢٠١٣م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم. مجلة جامعة دمشق. (٢٧). ٣٨٩- ٤٢٦.

- فرج، محمد (٢٠١٢). دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم في المدارس الأساسية والثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمر المختارة. المغرب.

- القثامي، حازم عبيد (٢٠٠٤م). مدى توافق البرامج التدريبية مع احتياجات قوات الطوارئ الخاصة. دراسة تطبيقية على قوة الطوارئ الخاصة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجتسير غير منشوره. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- محمد، عنتر لطفي (١٩٩٥م). ملامح التغيير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المسقبلية، مجلة التربية. العدد ٦٥. كلية التربية. جامعة الأزهر.

- محمود، ناجح محمد (٢٠٠٠م). الاحتياجات التدريبية للمعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية في مجال توظيف التعليم في العملية التعليمية. بحيث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، بعنوان منظومة ت تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات (الواقع والمأمول) ٢٦- ٢٧ نبسان. القاهرة.

- مصطفى، هاني محمود بني (٢٠٠٥م). بناء برنامج تدريب لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. عمان: دار جرير للنشر.

- مقابلة، عاطف (٢٠٠٥م). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظرهم. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات. ٧(٢٠) ٣٤- ٥٣.
- نوال، جواد سالم، (٢٠٠٨م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلِّية التربية، جامعة عدن، اليمن.
- هلال، محمد عبد الغني(٢٠٠٣م). دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب. مصر الجديدة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- الياور، عفاف صلاح بن حمدي(٢٠٠٥م). التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط السعودية، (١٤٢٦هـ)، ص٧٦٦.
- وزارة التربية والتعليم السعودية، (١٤٢٥هـ)، ص٢٧.

المراجع الأجنبية:

Brown, M & Boyle, B. , & Boyle, T (2002). Professional development and management training needs for heads of teachers & department in uk secondary school. Journal of Educational Administration. (1) 31- 43.

Burrell, P. & Asche, A. (2004). "Training Needs of Vocational Education Mainstreamed Special Education Students". ERIC, ANED325525.

Holton, E. , Bates R, & Naquin S (2000). Large scale Performance driven Training Needs Assessment: A Case Study. Pub. Pers. Manage. , 29(2). 249–268.

Huseyin, A & Satyen. A (2006). Fire safety training: Its importance in enhancing fire safety knowledge and response to fire. The Australian Journal of Emergency Management. 21 (4). 48- 52.

Jacobs, R. L. & Washington, C. (2003) Employee development and organizational performance: a review of literature and directions for future research. Human Resource Development International, 6 (3). 343- 354.

Khan, R. , Khan. F. , & Khan. M (2011). Impact of Training and Development on Organizational Performance. Global Journal of Management and Business Research. 11 (7). 23- 43

Laird, D (1997). Approaches to Training and Development, 2nd. Ed. , Wesley pub1. Company, Massachusetts.

Mark A. , & Andrew N. (2000). “Perceptions of Safety at Work: A Framework for Linking Safety Climate to Safety Performance, Knowledge, and Motivation”. Journal of Occupational Health Psychology. 5(3). 347- 358.

Pfau, R. (1997). Training needs of teachers & head teachers in Uganda (ERIC Digests series No. sp 037 150. from educational resources information center (Document reproduction service No Ed405293).

Sharon, M. et all. (2008). "A survey of Teacher Perceptions And Training Needs". ERIC, CHNSP521704. - Sormunen, C & Chaiupa, M.

Schmidth, S. (2009). Employee demographics and job training satisfaction: the relationship between dimensions of diversity and satisfaction with job training, Human Resource Development International Journal, 12(3). 297- 312.

Wong, K. & Shen, F. (2007). The Education Mayor: Improving America's Schools teachers. Georgetown University Press

نماذج حديثة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في ضوء مستجدات العصر

د. علي فهيد الفعر الشريف

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك - قسم العلوم التربوية

كلية التربية- جامعة الطائف

مستخلص البحث:

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في تطوير العملية التربوية، كونه يسهم بفعالية كبيرة في تطوير أداء الطلاب وتوجيههم الوجهة السليمة نحو المواطنة الصالحة. كما أنه يتعامل مع العقول والأفكار وصقلها وتدريبها في جميع نواحي المعرفة والتقدم التكنولوجي.

وإن نمو المعلمين مهنياً وعلمياً وثقافياً سيؤدي حتماً إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية، ونتيجة لهذا كان من الضروري الاهتمام بنوع المعلم والتركيز على تجديد وتطوير برامج التأهيل والتدريب أثناء العمل.

هدف البحث إلى التعرف على ما مفهوم التدريب، ومراحل التدريب، وأهدافه، أهميته، ومبادئه، وأنواعه، ومفهوم الاحتياجات التدريبية، ونماذج تحديد الاحتياجات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، المعلم، مستجدات العصر.

Abstract

New models to identify the training needs of teachers in the light of the developments of the times

The teacher is the main pillar in the development of the educational process, being very effectively contributes to the development of student performance and guide them towards the right direction of good citizenship. It also deals with the minds and ideas, refined, and trained in all aspects of knowledge and technological progress.

If teachers grow professionally, scientifically, and culturally will inevitably lead to the improvement and development of the educational process, and because of this it was necessary attention to the type of teacher and focus on the renewal and development of rehabilitation programs and job training.

The goal of research is to identify what the concept of training, and the stages of training, its objectives, its importance, and principles of, and types, and the concept of training needs, and models to identify training needs.

Key words: Training needs, Teachers, Developments of the times.

مقدمة:

امتاز العصر الحالي بالتطور التقني الهائل وبالرغم من ذلك فلا يمكن لتقنية المعلومات والاتصالات التقليل من أهمية دور المعلم، بل تتطلب تطويراً لدوره السابق واستحداث أدوار جديدة. إن أدوار المعلم اختلفت باختلاف مفهوم التربية الحديثة، فقد تغير مفهومها من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً، فلذلك لم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل الموجه والمشارك في رحلة التعلم والاكتشاف. كما تضمنت أدواره المحافظة على تقاليد المجتمع، ودوره العام كوسيط لنقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، وفاعلية سلطته في إحداث التغيير الاجتماعي بالفكر والمعرفة، وكونه أداة الوصل بين عصر الأمس ومعرفته وعصر اليوم بما يحمله من تدفق معرفي هائل في حجم المعلومات وتقنياتها. (الدايل، ١٤٠٩هـ).

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في تطوير العملية التربوية، كونه يسهم بفعالية كبيرة في تطوير أداء الطلاب وتوجيههم الوجهة السليمة نحو المواطنة الصالحة. كما أنه يتعامل مع العقول والأفكار وصقلها وتدريبها في جميع نواحي المعرفة والتقدم التكنولوجي.

وإن نمو المعلمين مهنياً وعلمياً وثقافياً سيؤدي حتماً إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية، ونتيجة لهذا كان من الضروري الاهتمام بنوع المعلم والتركيز على تجديد وتطوير برامج التأهيل والتدريب أثناء العمل.

كما تضمن دوره أن يكون رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الأطفال تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والحفاظ عليه، وتسلح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين

القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على ممارسة الحياة والديمقراطية في حياتهم اليومية (جاد، ١٩٩٩).

فقد فرض النظام التعليمي الجديد أدواراً جديدة لتتماشى مع طبيعة المجتمع الذي انبثقت منه ومع فلسفته وأهدافه وقيمه. فمعلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس يقف ليلقن التلاميذ المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية والتقنية التي تحيط به، وإنما أصبح المنظم والمنسق لبيئة التعلم بما فيها من موارد وتوزيع العمل التعليمي، وكسر عادة التبعية عند التلاميذ وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع(المشيقح، ١٤٢٢هـ).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

نظراً لخطورة وأهمية دور المعلم فقد عنيت المجتمعات الحديثة بوضع النظم التي تكفل إعداده بطريقة علمية تؤهله لأداء هذا الدور بكفاءة واقتدار. ومع ضرورة هذا الإعداد فلابد أيضاً من اختيار العناصر التي تعد لمهنة التعليم طبقاً لمعايير ومواصفات دقيقة، ولقد وضح ذلك في الشروط التي تضعها مؤسسات إعداد المعلم لقبول الطلاب الراغبين في الالتحاق بها.

لا شك أن المعلم هو أداة التفاعل الحي الخلاق بين العقول المتعلمة، وقلب التربية الخلقية الخفاق، والعقل المدبر وراء اكتساب المتعلمين طرائق التفكير، وأنواع السلوك السوي المرغوب، وضمير الأمة في تشكيل الشخصية الإنسانية، وتنميتها متحلية بالأصيل من القيم، وبالثابت الصحيح من الدين، وقائد جيل المستقبل نحو القدوة الحسنة، واحترام الآخرين.

ولقد صار من البدهيات، وسيظل كذلك، أن المعلم هو محور العمل التربوي، وأنه مهما بذل من جهد في تطوير المناهج الدراسية، والمعامل، والمكتبات،

وأدوات التعلم وتقنياته، فلن يتم تحقيق النجاح لأهداف العملية التعليمية بدون معلم أحسن أعداده. ومن هنا شهدت دول العالم المتقدمة في العقود الأخيرة اهتماماً بتطوير المعلم إعداداً وتدريباً ورعاية، وكانت المملكة العربية السعودية مواكبة لهذا الاهتمام، وظهر ذلك جلياً في انعقاد المؤتمرات التي عنيت بتطوير التعليم ومؤسسات إعداد المعلم على وجه خاص.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما هي نماذج حديثة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في ضوء مستجدات العصر ويتفرع عنة التساؤلات التالية:

ما مفهوم التدريب؟

ما هي مراحل التدريب؟

ما هي أهداف التدريب؟

ما هي أهمية التدريب؟

ما هي مبادئ التدريب؟

ما هي أنواع التدريب؟

ما مفهوم الاحتياجات التدريبية؟

ما هي آليات تحديد الاحتياجات التدريبية؟

ما هي نماذج تحديد الاحتياجات التدريبية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى التعرف على:

مفهوم التدريب.

ما هي مراحل التدريب.

أهداف التدريب.

أهمية التدريب.

مبادئ التدريب.

أنواع التدريب.

مفهوم الاحتياجات التدريبية.

آليات تحديد الاحتياجات التدريبية.

نماذج تحديد الاحتياجات التدريبية.

مفهوم التدريب:

يعتبر التدريب ذا أهمية بالغة، وتتزايد القناعة لدى الجميع قادة وموظفين بأنه العنصر الأكثر فعالية والأكثر قدرة على إحداث التغيير في أداء العاملين ورفع مستوى الأداء، وعلى الرغم من اختلاف الزوايا التي ينظر إليها الباحثين على ضوء اختلاف المؤسسة والمجال الخدمي إلا أن جوهر التدريب واحداً، حيث يتفق الجميع على أنه عملية تتضمن التحسين والتطوير والتنمية والتغيير.

ويعرف كلُ من شريف وسلطان (٢٠٠١، ١٤) بأنه "نشاط مخطط له يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندربها، وتتناول معلوماتهم وأداءهم

وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية " كما عرّفه الدوري (٢٠٠٦، ٧٢) بأنه: "نشاط منظم مستمر يركز على الفرد لتحقيق تغيير في معارفه ومهاراته وقدراته الفنية لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي في ضوء متطلبات العمل الذي يقوم به وتطلعاته المستقبلية لدوره في المجتمع".

وعرّفه العزاوي (٢٠٠٦، ١٤) بأنه: مؤسسة مستمرة لتنمية مجالات واتجاهات الفرد أو المجموعة لتحسين الأداء وإكسابهم الخبرة المؤسسة، وخلق الفرص المناسبة للتغيير في السلوك من خلال توسيع معرفتهم وصقل مهاراتهم وقدراتهم عن طريق التحفيز المستمر على تعلم واستخدام الأساليب الحديثة لتتفق مع طموحهم الشخصي، وذلك ضمن برنامج تخططه الإدارة مراعية فيها حاجاتهم وحاجات المؤسسة وحاجات الدولة في المستقبل من الأعمال".

وعرّف الشاعر (٢٠١٠، ١٠) التدريب بأنه: "عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية هدفه اكتساب المعارف والخبرات والمهارات التي يحتاج إليها الفرد لرفع كفاءته المهنية، بغية الحصول على أقصى إنتاجية ممكنة". وأورد الطعاني (٢٠٠٢، ١٤) تعريفاً للتدريب بأنه: "عملية مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية ذهنية محددة لمقابلة احتياجات حالية ومستقبلية يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها، ويعتبر التدريب الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى البشرية في الجهاز الإداري بمعارف معينة. وتحسين وتطوير مهاراتها وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء". وعرفه هلال (٢٠٠٣، ٢٨) أَنه: "مجهود ونشاط منظم ومخطط لإكساب أو تعديل أو تطوير أو تغيير المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالمستهدفين للوصول إلى أفضل صور الأداء الإنساني في ظل الأهداف المطلوبة".

ومما سبق يمكن الوصول إلى أن التدريب عبارة عن مجموعة من المفاهيم هي :

أن التدريب نشاط أنساني.

أن التدريب نشاط مخطط له ومقصود.

أن التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب مختارة لدى المتدربين.

أن التدريب من أفضل مجالات الاستثمار في الإنسان.

أن التدريب عملية مستمرة.

مراحل التدريب :

ذكر كلاً من لاثر وشارما (Lather & Sharma, 2007, 62) أن التدريب عملية متكاملة تشتمل على ثلاث مراحل أساسية هي:

١). مرحلة ما قبل التدريب وتشتمل على التحديد المسبق للمجال الذي يتطلب زيادة فعاليته، كما تتضمن الإجابة عن عدة أسئلة هي ما هو الأداء المطلوب تحسين نوعيته؟ ما هي المهمة المطلوب تعديلها أو إضافتها إلى وظيفة معينة؟ ومن هم الأفراد المعنيون بالتدرب؟ وفي هذه المرحلة يكون التوصيف الوظيفي مصدراً أساسياً لاستنباط العناصر أو المهمات التي تحتاج إلى تحسين في الوظيفة.

٢). المرحلة الثانية فهي مرحلة التدريب، وهي عصب العمل التدريبي إذ فيها يتم تنفيذ البرامج التدريبية وتبدأ ممارسة العمل التدريبي على أرض الواقع وتنفيذ ما تم التخطيط له من خلال العديد من أنواع التدريب وطرقه ووسائله.

٣). المرحلة الثالثة فهي مرحلة ما بعد التدريب، والتي تجني ثمار العملية التدريبية حيث يمارس المتدربون ما اكتسبوه من معارف ومعلومات وخبرات على أرض الواقع عند العودة إلى أعمالهم أو الدخول إلى سوق العمل.

٤). المرحلة الرابعة مرحلة التغذية الراجعة لما تلقوه من تدريب والفائدة العلمية والعملية التي حصلوا عليها.

أهداف التدريب:

أشار كلاً من (القفعي، ٢٠١١، ١١٦- ١١٧؛ التمام، ٢٠٠٢، ١٣- ١٤؛ الجهني، ٢٠٠٨، ٤١- ٤٥) إلى أن التدريب يحقق أهدافاً كثيرةً في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، والإنسانية، وذلك على النحو التالي:

الأهداف الاقتصادية للتدريب:

حيث تشير الدراسات إلى أن التدريب يحقق الأهداف الاقتصادية الآتية:

تنمية الخبرات والمهارات الوطنية لتلبية احتياجات تنفيذ خطط التنمية.

اشتراك الموظفين بدورات تدريبية تكسبهم مهارات، وخبرات، واتجاهات جديدة.

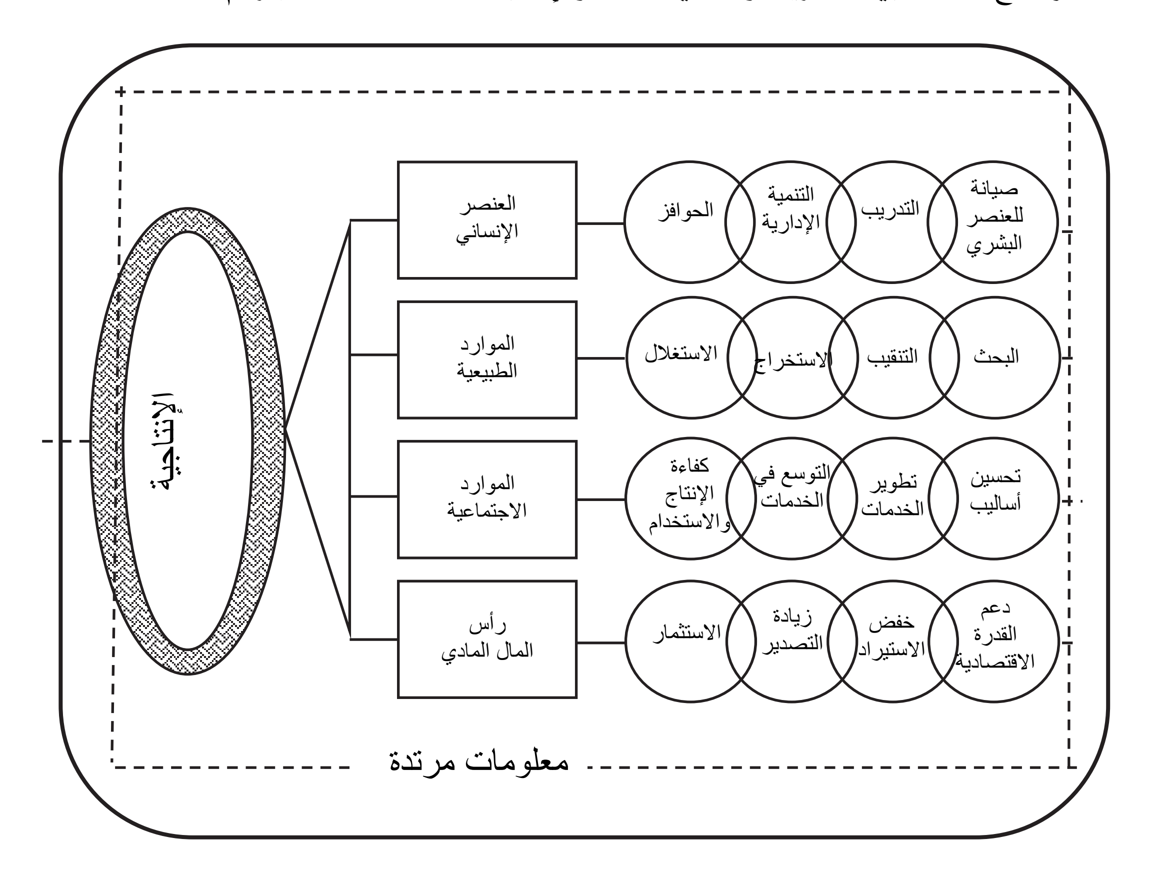
يمكن التدريب الموظفين من القدرة على تغيير أعمالهم إلى عمل آخر أكثر أهمية ومردوداً.

تطوير أداء الموظفين ذوي الأداء غير المرضي، مع أن التدريب لا يحل كل مشكلات الأداء لكنه يساعد في تطويره للأفضل.

يساعد التدريب على تخفيض معدل دوران العمل، والتقليل من نسبة الغياب، والتأخر.

إكساب الموظفين مهارات جديدة وتوجيه الموظفين الجدد الذين ينضمون للتنظيم للمرة الأولى، وتوعيتهم، وتزويدهم بالمعلومات الأساسية وتعريف الموظفين بمستوى الأداء المطلوب، من حيث: الجودة، والكمية.

وأضاف الجهني(٢٠٠٨ ، ٤٣): انه من أبرز أهداف التدريب زيادة الإنتاجية من حيث توضيح العلاقة بين التدريب وتحسين الأداء والإنتاجية كما في الشكل رقم (١)



شكل رقم (١) العناصر الرئيسية للعملية (الجهني،٢٠٠٨ ، ٤٣) الإنتاجية(الجهني،٢٠٠٨ ، ٤٣
الجهني (٢٠٠٨ ، ٤٣)الجهني(٢٠٠٨ ، ٤٣)

ب- الأهداف الاجتماعية للتدريب تسهم البرامج التدريبية في مواجهة احتياجات المجتمع، من المهارات، والكفاءات الملائمة للتطوير، ويعد عدد المشاركين في الدورات التدريبية مؤشراً على التطور الاجتماعي في الدولة، كما يهدف التدريب

إلى مواجهة احتياجات المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي من مهارات وكفايات الموظفين في المؤسسات التربوية من خلال الربط بين الناحيتين الفردية والاجتماعية التي تؤدي إلى زيادة الإنتاجية

ج- الأهداف النفسية والإنسانية للتدريب: حيثلا يقتصر دور التدريب على مجرد أنه موجه فقط لخدمة أهداف العمل والمنظمة، بل إنه يهتم أيضا بخدمة الموظفين في المنظمة، فنجاح التدريب يعود على المنظمة بالنفع من خلال تحسين معدل أداء الفرد وزيادة إنتاجيته. وبذلك تزيد كفاءة وفعالية المنظمة فتعود على موظفي التنظيم بالنفع والمزايا مثل اكتساب الموظف الثقة في نفسه والقدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين، وتدعيم احترام الموظف لنفسه واحترام غيره له، واكتساب الموظف لخبرات تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر، واكتساب الموظف المرونة في حياته العملية، واكتساب الموظف الصفات التي تؤهله لشغل المناصب القيادية. كما أن التدريب يمثل ميداناً كبيراً لممارسة العلاقات الإنسانية، ورفع الروح المعنوية للموظف نتيجة تزويده بالخبرات المختلفة التي تفتح أمامه أبواب المستقبل.

كما يهدف التدريب إلى مواجهة احتياجات المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي من مهارات وكفايات الموظفين في المؤسسات التربوية من خلال الربط بين الناحيتين الفردية والاجتماعية التي تؤدي إلى زيادة الإنتاجية (الغامدي، ٢٠٠٥، ٢٦).

إن أهداف التدريب تتعدد وتتنوع بحسب طبيعة كل مؤسسة وأوضاعها وظروفها، إلا أن أهم هذه الأهداف على الإطلاق يتمثل في العمل على استمرار توازن المؤسسة والعاملين فيها في مواجهة التطورات التقنية المتسارعة والتي يمكن تقسيمها وفقاً إلى ما ذكره عساف (العباسي، ٢٠١٤، ٢٢) إلى ثلاثة محاور رئيسة هي:

أولا: التدريب كمدخل للتعليم المستمر: ويتركز التدريب على منظومة معارف الموظفين بهدف تعزيز المعارف الأساسية وتعميقها حتى لا تدخل دائرة النسيان، وتعديل منظومة المعارف بالحذف وبالإضافة، وذلك بما يتفق مع التطورات المعرفية واحتياجات العمل الأساسية، وإدخال تغييرات جذرية على منظومة المعارف القديمة، وذلك لاستيعاب المعارف الجديدة التي تطرأ وتحدث إضافات شاملة، ولا يتم استيعابها عن طريق التعديل المحدود، وتطوير القدرات الذاتية على التفكر والتبصر والتحليل لتمكين الموظفين من المشاركة في حركة المعرفة ورفدها وتعزيزها بمزيد من المعارف التي قد يتوصلون إليها من خلال محاولاتهم وقدراتهم.

ثانياً: التدريب كمدخل للتربية المستمرة: ويبدو هذا الهدف من أهم وأخطر ما يواجه الإدارات التدريبية، والتي تسعى من خلاله إلى تحقيق وتحديد منظومة القيم التي تحكم الهوية الثقافية للمؤسسة، والتي تمثل القاعدة التي ترتكز عليها عناصر النظام العام الأخرى وتعزيز القيم والاتجاهات الموجودة لدى الموظفين التي تكون متفقة مع منظومة القيم التي تطالب المؤسسة بضرورة بنائها في بيئتها الداخلية، وتعديل القيم والاتجاهات التي يجب تعديلها بما يتفق مع منظومة القيم التي يتم التوصل إليها، وتغيير القيم والاتجاهات الموجودة لدى العاملين، والتي تبدو متعارضة مع منظومة القيم التي يتم التوصل إليها، وتطوير وتنمية القدرات الذاتية لدى الموظفين لتمكينهم من تقديم المقترحات والتصورات التنظيمية القادرة على وضع منظومة القيم موضع التطبيق ودفع المؤسسة إلى مواقع الريادة.

ثالثاً: التدريب كمدخل للمهارة: وتعد هذه هي الوظيفة الأساسية للتدريب وصولاً إلى تعزيز المهارات الموجودة والمطلوب توكيدها، وصقلها بما يتناسب مع متطلبات الفعالية الإدارية، وتعديل بعض المهارات بما يتناسب والتقنية المتجددة، وتغيير بعض المهارات التي لم تعد تحتاجها المؤسسة المعنية نتيجة التجدد المستمر في

تقنية العمل واستبدالها بإدخال مهارات جديدة مناسبة، وتطوير القدرات الذاتية لدى الموظفين لمتابعة صقل مهاراتهم، والمساهمة في ابتداع الأساليب والوسائل المساندة لمنظومة المهارات، والمساعدة على تطويرها.

وقد صنف الطعاني (٢٠٠٤، ١٥- ١٦) أهداف التدريب إلى ثلاث مجموعات رئيسة وهي:

أهداف تدريبية عادية أو تقليدية: وهي الأهداف الموجهة إلى الموظفين التنفيذيين الذين يحتاجون إلى زيادة المعرفة وتنمية القدرات والمهارات التي يحتاجها عملهم.

الأهداف التدريبية الإشرافية والتنسيقية وحل المشكلات: والتي تختص بإيجاد حلول محددة للمشكلات التي تبرز في العمل، وتساعد هذه الأهداف الموظفين والمنظمات على الاستمرار في الإنجاز والتغلب على الصعوبات التي تصادف العمل وتسبب انحراف الانجازات الفعلية عن الأنماط المقررة.

أهداف تدريبية ابتكاريه (إبداعية): وتأتي هذه الأهداف في أعلى مستويات المهام التدريبية. وتختص بمحاولة تحقيق نتائج غير عادية ترتفع بمستوى الأداء في المؤسسة نحو مجالات وآفاق لم يسبق التوصل إليها.

ومما سبق يمكن القول إن التدريب يساهم في تحقيق بعض الأهداف الأخرى والتي من أهمها:

تنمية الثقة بين المؤسسة والعاملين فيها، لأن العناية بتدريب العاملين يوجد لديهم إحساساً باهتمام المؤسسة بهم وبتطوير أدائهم مما يعمق لديهم أحاسيس الاستقرار الوظيفي والانتماء للمؤسسة الأمر الذي ينعكس على أدائهم.

تدعيم سياسات الترقية الداخلية، ومساعدة العاملين على رسم وتخطيط مساراتهم الوظيفية.

مضاعفة المرونة في عمليات النقل الداخلي، والاستفادة من العاملين في بعض المواقع التي تؤدي التطورات التكنولوجية أو التغييرات الاستراتيجية إلى إلغائها أو تضييق عملياتها في وظائف ومواقع جديدة.

تكييف العاملين الجدد وأقلمتهم مع مناخ العمل الجديد وإدارته ونظمه وعلاقاته وأساليبه

تنمية علاقات تفاعلية لتحكم أوساط العاملين على جميع المستويات الوظيفية وعبر هذه المستويات، وهذا يمثل مدخلاً مهماً لتنمية روح العمل الجماعي، والقيم الجماعية.

أهمية التدريب:

يعتبر التدريب إحدى الوسائل المهمة للحفاظ على الأداء المتميز للعاملين ولمسايرة متطلبات السوق، وهو من وسائل تحقيق رضا العاملين والعملاء، وبالتالي المساهمة في النجاح والتطوير الشامل للمنظمة (العقيل، ٢٠٠٤، ٣٥٣)، وقد حددت ندوة تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية التي نظمها معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية إلى أهمية التدريب؛ إن التدريب المشكلة الأساسية في كثير من الدول، وخاصة الدول النامية، إن معدل الانتقال أو التطوير للتدريب لا يواكب مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولا يتوازن مع معدلاتها، وأن عملية التنمية الشامة تفترض تنظيم وتنفيذ برنامج متوازن للتعليم والتدريب (عساف، ٢٠٠٠، ٢١).

كما تبرز أهمية التدريب في عالم اليوم، في أنه يقع عليه عبء تهيئة وإعداد الموظفين في المنظمات والمؤسسات المحلية بما يتناسب والتغييرات المعاصرة فسرعة التغير والتبدل بالعوامل البيئية المحيطة بالمنظمة قد تؤثر على درجة استمرار علاقات الإنسان التنظيمية وتجعلها في تقلص مستمر، الأمر الذي يلقي بمسؤولية إضافية

على جهاز التدريب بالمنظمة التي يقع علي عاتقها تدعيم عملية التعلم التنظيمي والنمو المستمر، وكذلك تدعيم الإحساس بالولاء والانتماء للعاملين بها (الياور، ٢٠٠٥ ، ٢٦)، وكذلك يعد التدريب ركناً أساسياً ﷽ العمل الإداري إذ أنه يمثل أحد أهم مسئوليات القادة الإداريين، حيث أن البحث عن مدى حاجة العاملين إلى التدريب والتنمية وهو أحد المهام الرئيسية للمديرين والرؤساء المباشرين، فالمدير أو الرئيس المباشر أقدر الأفراد ﷽ العمل على تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى العاملين، بل ولديه القدرة أيضاً على تحديد المهام التي تعمل لتقوية وتدعيم ما يكفل رفع كفاءتهم ﷽ أداء العمل، وعلى هذا يمكنه إعداد البرامج التدريبية المناسبة لكل منهم بالتعاون مع أخصائي التدريب والتنمية البشرية(أبا الخيل، ٢٠٠٢، ٧٨).

وخلص الجهني (٢٠٠٣، ١٩- ١٧) إلى أن للتدريب أهمية بالغة على مستويين هما:

١- أهمية التدريب على مستوى الموظف وتتمثل في:

تعريف الموظف بالجديد وتعميق تجربته ﷽ مجال العمل.

زيادة رضا الموظف عن العمل والمنظمة.

زيادة الدافعية لدى الموظف للعمل والحد من الضغوط.

زيادة إنتاجية الموظف وتحسينه.

إعداد الموظف للتقدم وتولي المهام الجديدة.

٢- أهمية التدريب على مستوى المنظمة:

يساعد على تنمية مهارات العمل الجماعي والتعاون من أجل استثمار الموارد المتاحة للمنظمة وتحسين الإنتاجية.

يؤدي التدريب إلى زيادة قدرة المنظمة على تحليل المشكلات ووضع الحلول المناسبة.

يعتبر التدريب نشاطاً ضرورياً بالنسبة لأي منظمة كما أنه يؤثر تأثيراً مباشراً على فاعلية وكفاءة الأداء فيها من خلال النواحي الآتية:

الإقلال من مدة التعلم للموظفين الجدد في المعارف والمهارات والسلوكيات اللازمة لإنجاز أعمالهم بمستوى الكفاءة المطلوبة.

تحسين مستوى أداء الموظفين القدامى سواء من خلال علاج نواحي القصور الحالية في مستوى أدائهم أو من خلال تطوير معارفهم ومهاراتهم لجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات الحالية أو المتوقعة في أسباب العمل وطرق الأداء.

تكوين اتجاهات إيجابية لدى الموظفين في المنظمة بخصوص أهدافها وسياساتها وإدارتها ونظم العمل بها ليصبحوا أكثر تأييداً لنشاطها وأكثر ولاءً وارتباطاً بها.

التغلب على كثير من المشاكل التي يتم إرجاعها إلى سوء الإشراف مثل البطء في الإنتاج وارتفاع معدل الحوادث ومعدل الغياب وترك العمل وزيادة معدل الشكاوى والتظلمات.

إعداد وتأهيل بعض الاحتياجات من الكوادر البشرية والتي يصعب الحصول عليهم من خارج المنظمة وذلك من خلال الإعداد والتدريب الداخلي في المنظمة.

مبادئ التدريب:

يؤكد الخميس (٢٠٠٩، ٣٧- ٣٨) أن التدريب يقوم على مجموعة من المبادئ والأسس التي لا يمكن أن تتحقق أهدافه بدونها، والتي يجب على

المخططين لأعمال التدريب أن يأخذوها بعين الاعتبار لضمان نجاح العملية التدريبية ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١- **التدريب عملية مستمرة:** وتعنى أن يحصل الموظف على برامج تدريبية تغطي عمره الوظيفي من وقت التحاقه بالعمل إلى حين تركه الوظيفة، فهو نشاط ملازم للتطور الوظيفي للفرد.

٢- **التدريب نظام متكامل:** أي أنه كيان متكامل يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة تقوم بينها علاقات تبادلية بحيث يشمل هذا النظام المدخلات والعمليات والمخرجات.

٣- **التدريب عملية شاملة:** ويعني أن التدريب يجب أن يشمل جميع أبعاد التنمية البشرية (القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات) كما يجب أن يوجه إلى جميع المستويات الوظيفية في المؤسسة ليشمل جميع فئات العاملين.

٤- **وضوح وتحديد أهداف التدريب:** أي أن تكون أهداف التدريب واضحة وواقعية ومحددة تحديداً دقيقاً من حيث الموضوع والزمان والمكان ومن حيث الكم والكيف والكلفة، وأن تكون مصاغة ما أمكن بلغة السلوك المتوقع عند المتدربين، وأن تحدد الأداء الذي سيتقنه المتدرب بعدد الانتهاء من البرنامج التدريبي.

٥- **المرونة والتغيير والتجديد:** أي أن يتسم البرنامج التدريبي في المؤسسة بالقدرة على مثابرة التغييرات المصاحبة للتطورات التقنية والتنظيمية المتوقعة، حتى يمكن تزويد العاملين بما يحتاجونه فعلاً من مهارات وخبرات ومعلومات تتطلبها ظروف التغيير والمستجدات.

٦- **التدريب عملية إدارية وفنية:** أي يجب أن تتوفر له كافة مقومات العمل الإداري الجيد مثل: وضوح الأهداف وتناسقها، وضوح السياسات وواقعيتها، توازن الخطط

والبرامج، توفر الموارد المادية والبشرية، توفر نظام للرقابة المستمرة، وكذلك نظام للحوافز، كما أن التدريب عمل فني يحتاج إلى خبرات وتخصصات محددة منها: خبرة في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية، خبرة في تصميم البرامج التدريبية وإعداد المناهج لها، خبرة في مجال تنفيذ برامج التدريب واختيار الأساليب المناسبة لها.

٧- **التدرجية والواقعية:** أي يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة القضايا والموضوعات البسيطة، ثم يتدرج بصورة مؤسسة ومخططة إلى القضايا الأكثر تعقيداً.

أنواع التدريب:

تتعدد أنواع التدريب وتختلف بين الباحثين، وذلك لاختلاف الرؤية أو الزاوية التي ينظر منها كل منهم إلى التدريب، فهناك تقسيم من حيث الأهداف، وتقسيم من حيث المكان والزمان وتقسيم من حيث عدد المتدربين، وغيرها من الأنواع وذلك على النحو التالي:

أولاً: أنواع التدريب حسب الأهداف:

يذكر الطعاني (٢٠٠٢، ١٩- ٢٠) أن التدريب من حيث الأهداف ما يأتي:

التدريب على المهارات: وذلك عن طريق رفع مستوى أداء الموظف عن طريق إكسابه المهارات المعرفية، والعلمية المستحدثة في ميدان عمله، أو تطويرها بصورة مستمرة تكوين الاتجاهات: بتنمية الاتجاهات السليمة للموظف نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به، والمترتبة عليه.

ويضيف أبو عظمة والشريف (٢٠٠٩، ٦٦٩) في أن التدريب حسب الأهداف يتمثل في التالي :

١. **التدريب من أجل تجديد المعلومات:** يقصد بهذا النوع من التدريب إثراء الرصيد المعرفي للمتدرب وتحديث معرفته العلمية التطبيقية لتمكينه من امتلاك القدرة على مسايرة التطورات المستجدة في مجال المهنة التي يمارسها أو سيمارسها مستقبلاً.

٢. **التدريب من أجل الترقية:** يقصد بهذا النوع من التدريب إعداد الموظف إعداداً جيداً لممارسة المهمات التي يتطلبها العمل الجديد بإكسابه المعلومات، والمهارات، والاتجاهات اللازمة.

٣. **التدريب السلوكي:** حيث يهدف هذا النوع من التدريب إلى تغيير بعض أنماط السلوك لدى المتدرب بما يتفق مع أهداف المؤسسة.

ثانياً : أنواع التدريب حسب المكان :

يذكر الجهني (٢٠٠٨، ٦١) أن أنواع التدريب حسب المكان تنقسم إلى قسمين :

١- **التدريب داخل المؤسسة:** حيث يتم تدريب العاملين داخل أروقة المؤسسة وتحت إشراف مباشر من المسئولين فيها سواءً كان تدريباً فردياً أو جماعياً، بنظام الزمالة أو الرعاية أو بنظام الدورات التدريبية.

٢- **التدريب خارج المؤسسة:** وهنا يتم التدريب من قبل جهاز تدريب مستقل سواءً كان جهاز تدريبي حكومي أو قطاع خاص في الداخل أو الخارج ينقطع فيه المتدربون عن العمل مدة البرنامج التدريبي.

ثالثاً: أنواع التدريب حسب الزمان:

يرى الطعاني (٢٠٠٢، ٢٠- ٢١) بأن أنواع التدريب حسب الزمان هي:

١- **التدريب قبل العمل أو قبل الخدمة:** وهو التدريب الذي يتم لتأهيل الأفراد في نهاية فترة إعدادهم للعمل الذي سيقومون به، إعداداً علمياً وعملياً وسلوكياً، أو بمعنى آخر تأهيل الخريجين الجدد من كافة المراحل التعليمية للقيام بأعباء ومهام وظيفية في المستقبل سواءً في القطاع العام أو الخاص، وتعد برامج التدريب المقامة في مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية محل هذه الدراسة خير مثال على هذا النوع من التدريب.

٢- **التدريب على رأس العمل أو أثناء الخدمة:** وهو التدريب الذي يتم للعاملين أثناء ممارستهم لمهام أعمالهم بقصد تطوير أدائهم وتحسينه من خلال تزويدهم بما يحتاجونه من معلومات أو مهارات أو خبرات تم التعرف عليها من خلال دراسة احتياجاتهم التدريبية.

وقد قسم عساف (٢٠٠٠، ٥٥) التدريب حسب وقت تنفيذه إلى الأنواع الآتية:

التدريب قبل الخدمة أو التعيين (التدريب الإعدادي أو التأهيلي): ويتم في هذا النوع من التدريب إيجاد نوع من المواءمة بين الفرد والبيئة الجديدة التي سيعمل فيها. وقد يتم هذا التدريب ضمن فترات طويلة تمتد لمدة سنة أو سنتين أو حتى أكثر، وقد يكون لفترات قصيرة نسبياً لا تتجاوز عادة بضعة شهور.

٢- **التدريب بعد التعيين مباشرة:** يشمل كل أنواع التدريب التي تتم بعد التعيين في الخدمة مباشرة، بدءاً من التدريب أثناء فترة التجريب أو بعدها بقليل، ويهدف هذا النوع من التدريب إلى التعريف بالمؤسسة وبالأعمال التي يجب مزاولتها، ويمكن أن يوصف بأنه عملية التلاؤم بين الموظف من جهة وبين المهنة أو الوظيفة من جهة أخرى، والواقع أن لهذا النوع من التدريب أثراً كبيراً في شخصية الفرد وسلوكه

طوال حياته العملية، لأن الأشهر الأولى من العمل كثيراً ما تشكل انطباعات الموظف وتصوراته عن عالمه الجديد ويأخذ هذا النوع من التدريب عدة أشكال هي:

أ- **برنامج توجيه الموظفين الجدد:** وفيه يعطى للموظفين الجدد معلومات أساسية عن نظام المؤسسة، وواجبات وحقوق الموظف، والسلوك الوظيفي، ومعلومات عن الأنظمة والقوانين التي تحكم العمل في المنظمات المعنية.

ب- **التدريب الأساسي:** وفيه يعطى الموظف الجديد معارف ضرورية ومعلومات ومهارات أساسية تتصل بطبيعة العمل الذي يشغله.

ج- **التدريب التمهيدي:** وهو نوع من التدريب الذي يتلقاه الموظف في بداية تعيينه، ويهدف إلى جني كل مزايا التدريب أثناء العمل مع تلافي مساوئ هذا النوع من التدريب، حيث يمثل هذا النوع من التدريب محاكاة للعملية الإنتاجية أو التنفيذية المراد انجازها، ولكنه لا يحدث أثناء العمل بل خارجه، فتتم الممارسة دون أن يرضخ المتدرب لأي متطلبات أو ضغوطات كالتي يخضع لها أثناء الممارسة الفعلية للوظيفة، ومن ثم لا يكون مسؤولاً عن الأخطاء التي قد يرتكبها في أثناء التدريب.

٣- **التدريب أثناء العمل:** ويشمل كل أشكال التدريب التي يخضع لها الموظفون بعد تثبيتهم في الخدمة، وحتى انتهاء خدماتهم لأي سبب من الأسباب، ويهدف هذا التدريب إلى تنمية العاملين وتطويرهم بما يتفق مع المتغيرات التي تحدث في طبيعة الوظائف أو أساليبها أو أدواتها، وبما يتفق مع خطة المسار الوظيفي لهم، ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال هي:

أ- **التدريب لرفع المستوى:** يهدف هذا التدريب إلى تنمية مستوى معارف ومهارة الموظفين عن طريق التحاقهم ببرامج تدريبية يتم التركيز فيها على تعريف الموظفين

بالأساليب المستحدثة وطرق استخدامها، ومتابعة التطورات التقنية المتجددة وسبل توظيفها.

ب- **التدريب التنشيطي(الإنعاشي)**: ويهدف إلى إنعاش وتنمية المعارف والمهارات التي قد تكون نسيت جزئياً بسبب طول المدة، أو عدم الاستخدام المستمر، أو غير ذلك من الأسباب التي تؤدي إلى تآكل المعلومات أو المهارات.

ج- **التدريب التخللي (التبادلي)**: ويطلق عليه في بريطانيا اسم التعليم التعاوني أو نظام الساندويتش (الشطيرة)، وفيه يمضي الموظف فترة من الدراسة، يعقبها فترة من التطبيق العملي في المكان الذي يزاول فيه العمل، ثم يعود للدراسة لفترة أخرى، يعود بعدها للتطبيق العملي في موقع العمل نفسه إلى أن يتقن المهارات، ويحقق الأهداف المنشودة.

د- **برامج إعادة التدريب**: وتهدف إلى تزويد الموظفين بمعلومات ومهارات ضرورية لأداء أعمال تختلف عن العمل الأصلي الذي يقومون به، وغالباً ما يتم هذا النوع من التدريب بأسلوب التدريب السريع، أو التدريب لأغراض الإثراء الوظيفي أو التدوير الوظيفي.

رابعاً: أنواع التدريب بحسب عدد الأفراد:

١. **التدريب الفردي**: يذكر الجهني (٢٠٠٨، ٦٣) بأنه يكون عندما تتركز العملية التدريبية على أفراد معينين بحيث يتم تناول كل فرد على حدة وقد يتم ذلك بعد التعيين مباشرة، وذلك من أجل تكييف الفرد مع المناخ الجديد في المؤسسة، ولتعريفه بمهام وظيفته، وقد يتم أثناء العمل إذا ما أريد تطوير معارف ومهارات أحد الموظفين على أداة جديدة أو على أساليب جديدة.

٢. التدريب الجماعي: ويكون ذلك بالنسبة لمجموعات العمل التي تشترك معاً في إنجاز مهام محددة، ويكون مطلوباً تدريب أفرادها على هذه المهام، أو بالنسبة للعاملين الذين تبين دراسات الاحتياجات التدريبية وجود قواسم مشتركة بينهم من هذه الناحية فتعمل إدارات التدريب على تجميع هؤلاء في جماعات تدريبية وإخضاعهم لبرامج مع هذه الاحتياجات.

خامساً: التدريب من حيث الاحتياجات التدريبية:

اتفق كلاً من عساف (٢٠٠٠، ٥٦) والطعاني (٢٠٠٧، ١٧٥) أن من أسباب اختلاف الآراء حول تقسيم أنواع التدريب هو اختلاف الاحتياجات التدريبة بالنسبة للموظف وللمؤسسة والدولة، وأنه حتى بالنسبة للموظف نفسه تختلف من موظف لآخر وكذلك المؤسسة نظراً لاختلاف أهداف المؤسسة الخدمية أو الإنتاجية ونوع الخدمة والإنتاج، وعلى ضوء ذلك قسم التدريب إلى نواحي عديدة نعرضها كما يلي:

١- في ضوء احتياجات الموظفين ويقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ- التدريب الذاتي: وهو نوع من التدريب يقوم به الموظف لتطوير مهاراته، على أن تتوفر له الظروف التي تساعده على تنمية نفسه بنفسه في عمله، كتوفير نظام الحوافز التشجيعية.

ب- التدريب الفردي: وهو التدريب الذي يهدف إلى تنمية مهارة موظف يكون في حاجة إلى توجيهه وإرشاده إلى الطريق السليم والاتجاه الناجح نحو القيام بأعباء عمله ومسؤولياته.

ج- **التدريب الجماعي:** وهو نوع من التدريب الذي يهدف إلى تنمية الموظفين بصورة جماعية، ولهذا الأسلوب تأثير إيجابي على موظفي المؤسسة وغيرهم ممن يشعرون بحاجتهم إلى الانتماء، حيث إن للجماعة تأثيراً قوياً على أعضائها.

٢- التدريب في ضوء احتياجات المؤسسة: ويقسم إلى نوعين:

أ- **التدريب التخصصي:** ويهدف إلى تنمية المهارات وتحسين الاتجاهات في المجال التخصصي كالتدريب الإداري والمهني.

ب- التدريب القيادي وهو التدريب الموجه لمستويات الإدارة الثلاث وهي:

التدريب لمستوى الإشراف الأول: ويهدف إلى تنمية مهارات الموظفين في أعمال الصف الإشرافي الأول والموظفين في هذا المستوى هم من تقع عليهم مسؤولية قيادة وإدارة العمل الذي يمارسه عدد محدود من الموظفين لا يقومون بأية أعباء إشرافية، **والتدريب لمستوى الإدارة الوسطى:** ويسعى هذا النوع من التدريب إلى تنمية مهارات الموظفين مباشرة فوق مستوى الإشراف الأول، ويصل إلى مستوى أقل مباشرة من الإدارة العليا، ولهذا المستوى أهمية كبيرة لأنه حلقة الاتصال بين القيادة العليا، والمستويات الدنيا من الموظفين، والتدريب لمستوى الإدارة العليا: ويهدف إلى تنمية مهارات شاغلي الوظائف الرئيسة التي تكون من مسئوليتها وضع السياسات والخطط العامة للمؤسسة وتحديد أهدافها في ضوء ما تسفر عنه عمليات المتابعة والرقابة التي تعدها مستويات الإدارة الأخرى ويتمثل هذا المستوى في رؤساء المنظمات أو رؤساء الأقسام الإدارية الكبرى.

٣- التدريب في ضوء احتياجات الدولة: ويقسم إلى نوعين:

التدريب الداخلي: ويسعى هذا النوع من التدريب إلى تنمية الموظفين فردياً أو جماعياً في داخل الدولة وبالمراكز التدريبية المتخصصة أو المنظمات.

التدريب الخارجي: ويهدف إلى تنمية الموظفين أفراداً أو جماعات خارج الدولة للتدريب بأنواعه المختلفة كالتدريب المهني أو التخصصي أو الأكاديمي أو التطويري.

٤- التدريب في ضوء احتياجات العمل ويقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ- **التدريب السابق:** هو ذلك النوع من التدريب الذي تتغلب عليه الصفة النظرية ويطلق عليه التدريب خلال مراحل الدراسة الأكاديمية العملية، قبل التحاقهم بأعمالهم في الحياة العملية، ويمهد للتدريب الذي يقدم بعد الالتحاق بالخدمة أو العمل.

ب- **التدريب التوجيهي:** هدف هذا التدريب تعليم الموظف عمله ومهامه المسندة له وظروف عمله واتصالاته، ويطلق عليه التدريب الإرشادي أو الابتدائي، وفي هذا النوع من التدريب يتنقل الموظف بين عدة أقسام في المؤسسة خلال وجوده تحت التجربة حتى يتعلم ويعرف الكثير عن واجباته في المؤسسة.

ج- **التدريب أثناء العمل** ويكون بعد تثبيتهم في الخدمة الموظفون، وحتى انتهاء خدماتهم.

د- **التدريب الترفيهي** ويجمع بين التدريب والترفيه حيث تتم داخل المنتجعات أو خارج الدولة في الدول المشهورة بالسياحة.

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

على الرغم من كثرة الآراء التي تطرح في مفهوم الاحتياجات التدريبية التي قد تصل أحياناً إلى درجة التعارض فيما بينها فإن بعض الدارسين والمتخصصين يذهبون إلى اعتبارها المجالات التي ترغب المنظمة في أن يشملها التدريب؛ لسد العجز في القوى العاملة أو لرفع كفاءة العاملين فيها. ولقد عرّف الطعاني (٢٠٠٢، ٢٩)

الاحتياجات التدريبية بأنه: "مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في الموظف، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته لجعله مناسباً لشغل وظيفة، وأداء اختصاصات، وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية ".

وعرّف العزاوي (٢٠٠٦، ١١٧) مفهوم الاحتياجات التدريبية بأنه: ما يحتاجه الموظفون من تدريب لتنمية شخصياتهم من المعارف والمهارات الإدارية والفكرية، والمعارف والمهارات السلوكية والمعارف والمهارات الفنية. ومن الخبراء في تنمية الموارد البشرية.

وعرّفها توفيق (٢٠٠٥، ٢٢) بأنها: مصفوفة للموقف الإداري لتحديد الاحتياجات التدريبية تقوم على محورين رئيسين: محور الأداء ومحور الإمكانيات والفرص التدريبية.

آليات تحديد الاحتياجات التدريبية:

اتفق كلاً من السيد (٢٠٠١، ٢٣- ٤٣) وتوفيق (٢٠٠٥، ١٠٤) والتلباني والسراج (٢٠١٢، ١٥٩) على أن تحديد الاحتياجات هو من أهم الأسس التي يجب أن يقوم عليها التدريب تخطيطاً وتنفيذاً، وتتلخص أهميتها في اعتبارها اللبنة الأساسية التي يقوم عليها أي نشاط تدريبي، حيث إن تحديد الاحتياجات وقياسها قياساً علمياً يعتبر الوسيلة المثلى التي تسهم في رفع كفاءة العاملين في تأدية مهام وظائفهم وأعمالهم ويعتبر المنطلق الذي من خلاله يمكن توجيه التدريب الوجهة الصحيحة. وطالما أن الاحتياجات والمشكلات تتغير وتتنوع بتغير وتنوع المواقف والظروف المحيطة بالمنظمة والمشكلات والمعوقات التي تصادفها، لذا فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية دائمة ومستمرة، كما أنها هامة لفاعلية البرامج التدريبية وهذه الأهمية تتجلى في عدة نقاط منها:

الأساس الذي تبنى عليه البرامج التدريبية، ويسبق أي عمل تدريبي.

المؤشر الذي يوجه التدريب في الاتجاه الصحيح، حيث تصمم البرامج التدريبية وفقاً لها واختيار أسلوب التدريب الذي سوف يتبع.

توضيح من المطلوب تدريبهم؟ وكذلك نوع التدريب المطلوب لهم ومداه.

أن عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة عملية سليمة يؤدي إلى أن يصبح التدريب مضيعة للوقت والجهد والمال.

ويذكر دليل التدريب التربوي والابتعاث (وزارة المعارف، ١٤٢٣هـ، ٧٦) بأن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية تتلخص في النقاط الآتية:

كونها العامل الحقيقي في رفع كفاءة الموظفين لتأدية الأعمال المسندة إليهم.

تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

تعد العامل المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاهات الصحيحة المناسبة.

تعد العامل الأساس في توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم الصحيح

عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقاً، يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.

معرفة الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي مهني ويأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

ويرى الطعاني (٢٠٠٢، ٣٠- ٣١) عدة اعتبارات تؤكد أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية :

إن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية تتيح الفرص العادلة لتقدم الموظفين وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم، حيث يعطي ضوءاً كاشفاً عن مستوى الموظفين المطلوب تدريبهم وعددهم وعن مجالات تدريبهم.

يوصل إلى قرارات فعالة وسليمة وباتجاه التخطيط والتصميم، ويوصل إلى معلومات صحيحة عن واقع العمل ومشكلاته.

تؤدي عملية تحديد الاحتياجات التدريبية إلى تخفيض النفقات والتقليل من الهدر.

نماذج تحديد الاحتياجات التدريبية :

يرى كلاً من الطعاني(٢٠٠٢، ٢٩) والدوري(٢٠٠٦، ٧٢) والسيد(٢٠٠٧، ٣٤٠- ٣٤٤) على أن من أبرز نماذج تحديد الاحتياجات التدريبية هي الطرق التالية :

(أ)تحليل التنظيم أو المنظمة :

ويقصد به دراسة الأوضاع والأنماط التنظيمية والإدارية لتحديد المواقع داخل التنظيم والتي يكون فيها التدريب في منظمة ما، وتحديد نوع التدريب الذي يلزمها؛ وذلك تحقيقاً للأغراض الأساسية التالية:

توصيف الأعمال والإجراءات والتقسيمات التنظيمية، وبيان ما يترتب عليها من إنجازات وما تستفيده من مواد وإمكانيات.

تشخيص الأوضاع التنظيمية وتحديد مواطن القوة أو الضعف في التنظيم والتي يترتب عليها ارتفاع تكلفة الأداء أو انخفاضه.

تصميم التعديلات والتغيرات الواجب إدخالها على التنظيم القائم تمكيناً لمزيد من الكفاءة في الأداء.

والغرض من تحليل التنظيم هو تحديد مدى توافق التنظيم القائم مع متطلبات العمل، وقياس مدى فاعليته من خلال تقويم النتائج والإنجازات المحققة، ومقارنتها بالنفقات والموارد المستخدمة.

ويحوي تحليل التنظيم عدة أوجه ذكرها ياغي (القفعي، ٢٠١١، ١٢٧-١٢٤) أهمها في النقاط الآتية:

١- **تحليل أهداف المؤسسة:** إن معرفة أهداف المؤسسة بدقة ووضوح، ومدى قبول أو عدم قبول موظفي التنظيم لهذه الأهداف، يمكننا من مواجهة احتياجات ومتطلبات المؤسسة التدريبية، ورسم الطريق، وتطوير المواد، وتصميم البرامج التدريبية، واختيار الأساليب التدريبية الملائمة، وتقويم النتائج.

٢- **تحليل الخريطة التنظيمية للمؤسسة:** تعبر الخريطة التنظيمية عن هيكل المؤسسة وتبين الوحدات الإدارية والوظائف التي تتكون منها تلك الوحدات، وتوضح خطوط السلطة والمسؤولية في المؤسسة، وعدد المستويات الإدارية، والعلاقات بين مختلف الإدارات والأقسام. ويقوم مخطط التدريب بتحليل الخريطة التنظيمية للمؤسسة بتحديد نقاط الضعف والخلل في التنظيم والتي يمكن علاجها من خلال التدريب.

٣- **تحليل المقومات النظامية:** وتتضمن هذه العملية دراسة مجموعة القوانين واللوائح والإجراءات والتعليمات التي تقرها المؤسسة بهدف تسيير العمل وتوجيه الموظفين. والغاية من هذا التحليل الوقوف على درجة وضوح وشمول ومعرفة موظفي المؤسسة بهذه السياسات والتزامهم بها.

٤- **دراسة تركيب القوى العاملة:** المنطق الأساسي وراء هذه الدراسة لتركيب القوى العاملة في المؤسسة؛ إن خطط التدريب تستهدف عادة سد الثغرات التي يعاني منها تركيب القوى العاملة بحيث يتم التوافق بينه وبين متطلبات العمل بالتنظيم. وفي هذه الدراسة يقوم مخطط التدريب بفحص المعلومات المتعلقة بالتركيب القائم للقوة العاملة في المؤسسة من حيث العدد والجنس والتعليم والتدريب والخبرة ونوع الوظائف.

٥- **تحليل معدلات الكفاءة:** ويراد بالكفاءة: " أداء الأعمال بشكل صحيح: وفي هذه الخطوة يقوم المخطط للتدريب بدراسة مجموعة المؤشرات التي تدل على الإنتاج، والأداء للموظفين، والتشغيل، والتكاليف، وما إلى غير ذلك من المؤشرات التي تدل على كفاءة التشغيل ونواحي الإسراف أو زيادة التكاليف ومواطن ضعف الإنتاجية.

٦- **تحليل المناخ التنظيمي:** يلعب المناخ داخل العمل واتجاهات الموظفين دوراً مهماً في تحديد الاحتياجات التدريبية. وهناك عدة طرق يمكن للباحث أن يتبعها لتحليل المناخ التنظيمي منها: الملاحظة الفعلية لسلوك الموظفين، إجراء المقابلات معهم، الاستقصاءات المكتوبة، تحليل معدلات الغياب دوران العمل، الحوادث والإصابات، الوقت الضائع، الإنتاجية، اقتراحات الموظفين والشكاوى والتظلمات.

٧- **تحليل التغيرات المتوقعة في نشاط المؤسسة:** يهدف التدريب إلى إيجاد حلول مناسبة للمشكلات المتوقعة من ناحية والإعداد للتعامل مع الظروف الجديدة والدائمة التطور والتغيير من ناحية أخرى، ومن ثم تحديد التدريب الذي يلزم لمواجهة هذا التطور والتغيير. لذا يقوم المخطط للتدريب في هذا النوع من الدراسة والتحليل بدراسة الأوضاع والتغيرات المستقبلية في التنظيم والتي يجب أن تنعكس في الخطط التدريبية ومن أهمها:

- التغيير في الأهداف والسياسات التي يعمل التنظيم في ظلها.

- التغيير في طبيعة عمل التنظيم ودخوله مجالات جديدة للنشاط.
- التغيير في أساليب العمل، والإنتاج، والتجهيزات المستخدمة.
- التغيير في نوعية الموظفين بالتنظيم وتباين مستويات تعليمهم.

(ب) تحليل العمليات:

يهدف ذلك إلى دراسة الوظائف والأعمال المختلفة التي يقوم بها أفراد التنظيم، وتركز على المهمة (الوظيفة) أو العمل، وتتضمن كذلك ما يجب أن يؤديه الموظف، والسلوك الذي يجب أن يتحلى به حتى يتمكن من تأدية العمل بطريقة فعاله، وطرق تحليل العمل أو العمليات كثيرة إلا أنه يمكن تقسيم المعلومات والبيانات المطلوبة للتحليل إلى ثلاثة أنواع:

١. معلومات تتعلق بواجبات ومهام الوظيفة.

٢. معلومات تتعلق بالمسؤوليات المترتبة على شاغل الوظيفة حتى يتمكن من أدائها.

٣. معلومات تتعلق بالمهارات والمعرفة الضرورية لإنجاز هذه المهمات بشكل كاف ومرضي.

ونظراً لأهمية المعلومات والبيانات المطلوبة لتحليل الوظائف يصبح من الضروري استخدام طرق عديدة ومتنوعة، ومصادر مختلفة لتجميع هذه المعلومات، وأهم هذه الطرق:

مراجعة السجلات والوثائق الرسمية، وتشمل الأنظمة واللوائح العامة والتقارير والخرائط التنظيمية وخرائط سير العمل.

الملاحظة الشخصية.

الاستبيان أو بيانات الاستقصاء.

المفكرة اليومية للعمل.

المقابلات الشخصية.

(ج)تحليل الفرد (شاغلالوظيفة):

ويقصد بتحليل الفرد قياس أداء الفرد في وظيفته الحالية وقدرته في المستقبل وتحديد المهارات والمعارف والاتجاهات والأفكار التي تلزمه لأداء وظيفته الحالية ولأداء وظائف أخرى مستقبلية، ويتضمن تحليل الفرد أيضاً الوظيفة التي تشمل الحقائق والبيانات التي تتعلق بالمؤهلات العلمية لشاغل الوظيفة وخبراته العلمية والعملية والقدرات والمهارات الخاصة، والتدريب وغير ذلك من مطالب تحتمها طبيعة العمل وظروفه ومسؤولياته التي تمثل وصفاً دقيقاً وصحيحاً للوظيفة الموصوفة بالإضافة إلى المتطلبات الفكرية مثل(المبادرة، الإبداع، البراعة، الاجتهاد، والتقدير، المقدرة على التحليل)والنباهة الذهنية مثل(مقدار اليقظة والتركيز الفكري)، والمتطلبات المتعلقة بالجهد الجسدي والمهارات والمسؤوليات البدنية والمزايا الشخصية مثل(الاندفاع، والاستقرار العاطفي، ضبط الأعصاب)وبعض هذه المزايا قد تكون مهمة لبعض الوظائف وظروف العمل، وأيضاً لابد من دراسة الدوافع لأن التدريب يمكن أن يشبع بعض هذه الدوافع أو يمهد الطريق لإشباعها أو يرشد الفرد لأحسن السبل لمقابلتها، كما أن التدريب يمكن أن يغير دوافع الفرد ويطورها أو يعدل فيها، ويمكن الاستعانة بتحليل الوظيفة لتحديد الاحتياجات التدريبية عن طريق دراسة قوائم توصيف الوظائف بالمؤسسة والتي تشمل مهام كل وظيفة من الوظائف والمواصفات اللازم توافرها في شاغلي هذه

الوظائف وعن طريق هذه الدراسة فإنه من الممكن الخروج ببعض المؤشرات التدريبية التي ذكرها توفيق (٢٠٠٤، ١١٥) وهي:

اختلاف مهارات وقدرات الموظفين عن متطلبات الوظائف.

عدم تناسب التأهيل العلمي أو الخبرة العملية لبعض الأفراد مع متطلبات أداء وظائفهم.

اختلاف أنماط السلوك الفعلي للموظفين عن الأنماط المرغوب فيها كما تحددها قوائم توصيف الوظائف.

ضعف الأداء الفعلي للموظفين مقارنة بمعايير الأداء كما تبرزه إحصاءات المنظمات المماثلة والدراسات العلمية.

ويذكر كلاً من عساف (٢٠٠٠، ٨٩- ١٠٣) وحسن (٢٠٠٣، ٢٦- ٥٥) أن نماذج تحديد الاحتياجات التدريبية تنقسم إلى:

أولا: المداخل التقليدية وتشمل أسلوبين:

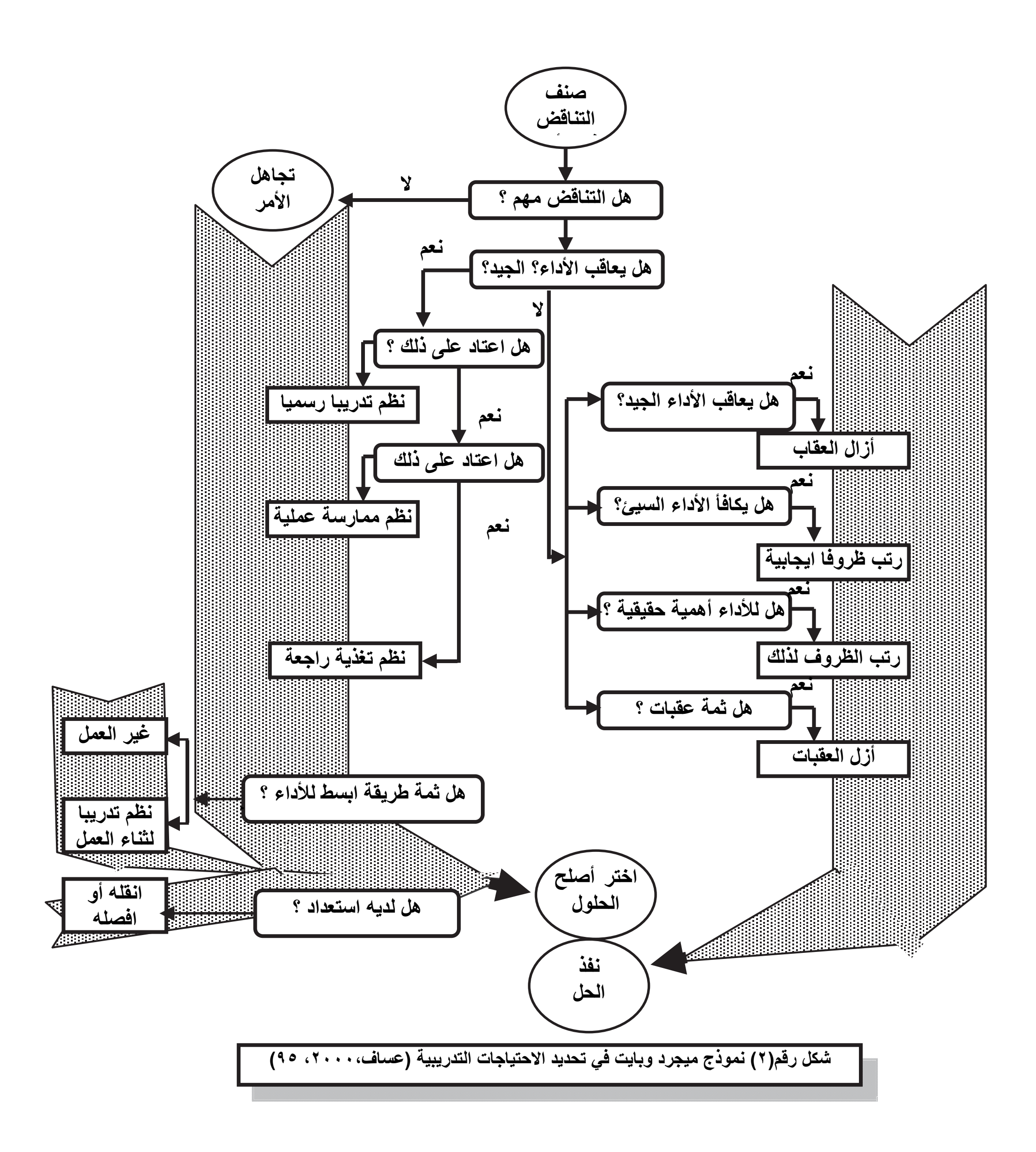
أ- **أسلوب التحليل والمسح الشامل:** وبموجبه يتم التعرف على مختلف المقومات الكلية والجزئية في المؤسسة، حيث يتم التحليل والمسح الشامل للمؤسسة، بما في ذلك الأهداف والسياسات والبرامج، والخطط التي تنوي المؤسسة انجازها بالإضافة إلى التركيز على دراسة وتحليل القوى البشرية فيها، ومؤشرات الكفاءة والفعالية.

ب- **أسلوب التحديد والتحليل الجزئي:** وبموجب هذا الأسلوب يتم تحليل بعض جوانب أو فروع أو وظائف المؤسسة، لغرض التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة فيها، وغالباً ما يركز هذا الأسلوب على الموظفين من خلال قياس أدائهم والتعرف على مهاراتهم أو قيمهم أو اتجاهاتهم.

ثانيا: المداخل الحديثة (المداخل التشخيصية):

وتركز هذه المداخل على تنمية القوى البشرية باعتبارها عنصر الإنتاج الذي يميز بين مؤسسة وأخرى، لذلك يضع أنصار هذه المداخل الموظف وتطويره على رأس سلم الأولويات. وتتمثل هذه المداخل على صورة نماذج فكرية تركز على الأداء في المنظمات ومن أهم هذه النماذج كما ذكرها عساف (٢٠٠٠، ٨٣- ١٠٨) وتوفيق (٢٠٠٦ ، ٩١- ٩٩) وهي:

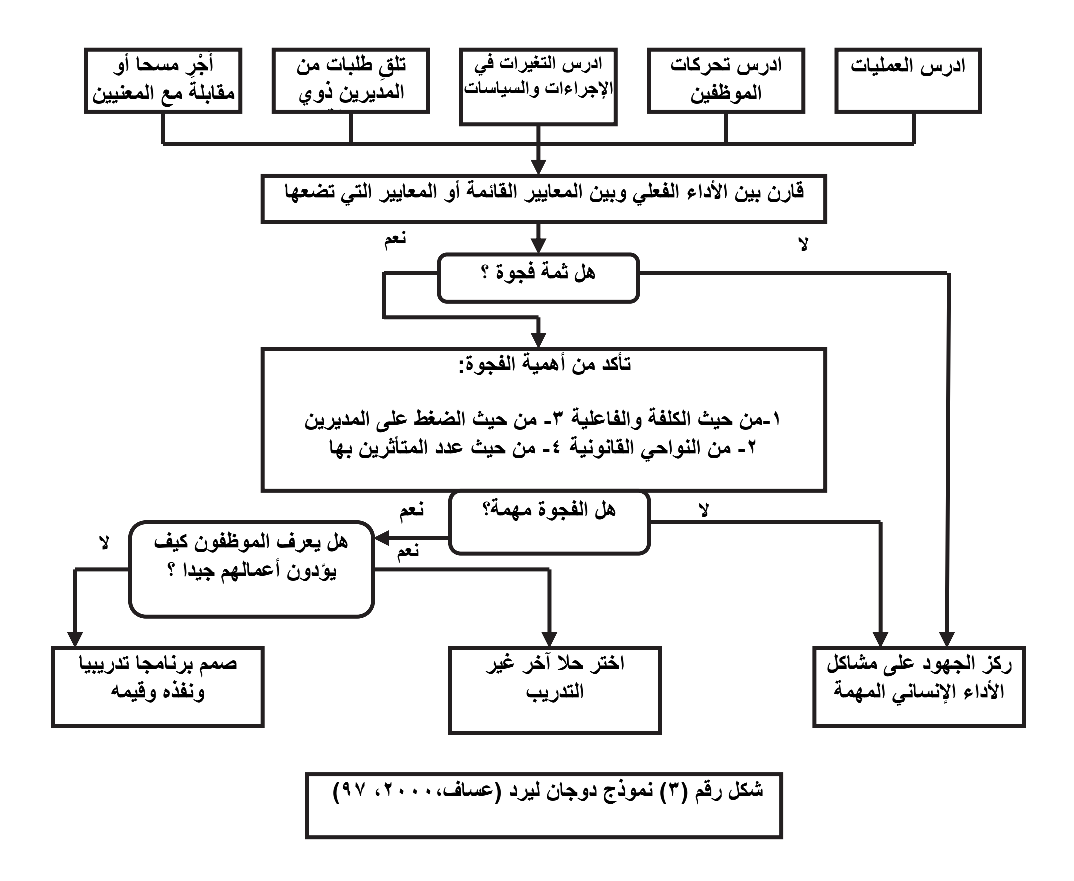
١- **نموذج روبرت ميجر** (RopertMager)، (تحليل مشكلات الأداء) تغطي مساهمة ميجر في هذا المجال ما يزيد على ثلاثين عاماً، حيث صمم نموذجاً لتحليل الأداء استخدمت على نطاق واسع منذ نشأتها في أوائل الثمانينات والشكل رقم(٢) يوضح هذا النموذج.



شكل رقم(٢) نموذج ميجرد وبايت في تحديد الاحتياجات التدريبية (عساف،٢٠٠٠، ٩٥)

ويقوم النموذج على مقدمة أساسية مفادها أن مشكلات الأداء وحلولها يمكن التعرف عليها عن طريق طرح مجموعة منهجية من الأسئلة الاستقصائية، وفق مجالات خمسة رئيسية هي: وصف المشكلة، ودراسة الحلول السريعة، ودراسة العواقب، وتعظيم الكفاءة، وإيجاد الحلول.

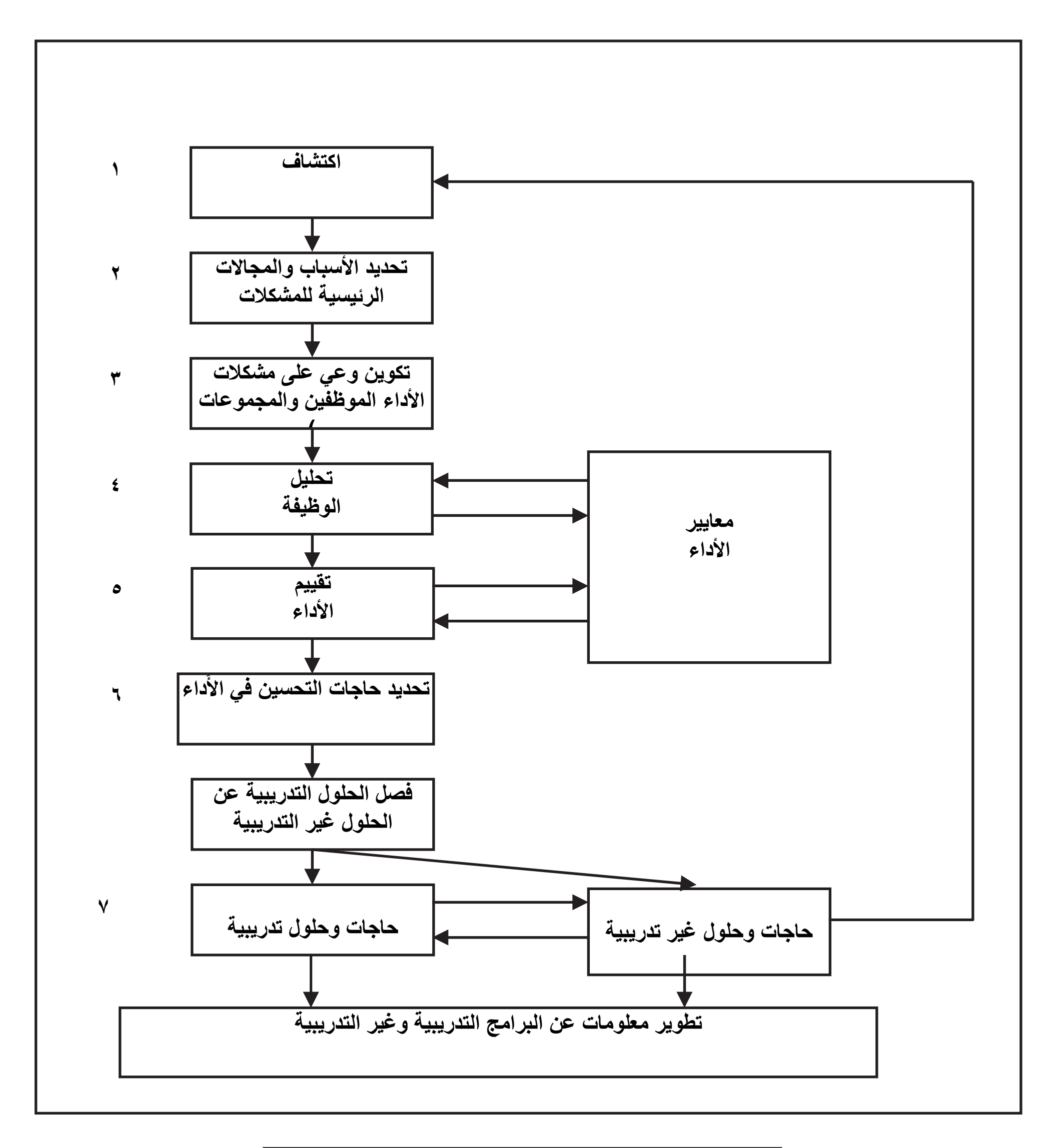
٢- **نموذج دوجان ليرد** (Dugan Laird): ويركز هذا النموذج على الفجوة بين مستويات الأداء والمعايير المحددة، وتشمل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على الخطوات التالية: جمعالمعلومات عن المشكلة في المؤسسة، ومقارنة الأداء بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون(الفجوة)، واكتشاف وجود أو عدم وجود فجوة في الأداء، وتقدير أهمية الفجوة، وتحديد التغيير وتعريف الموظفين بمستوى أدائهم، وتحديد الاحتياجات التدريبية أو غير التدريبية. ويوضح الشكل رقم(٣) تفصيلات هذا النموذج:



شكل رقم (٣) نموذج دوجان ليرد (عساف،٢٠٠٠، ٩٧)

٣. **نموذج ميلان كوبر**(MilaKubr)**وجوزيف بروكوبنكو** (JosepProkopenko):

ويقوم هذا النموذج عند تحديده للاحتياجات التدريبية على التركيز على حاجات الموظفين ومتطلبات المؤسسة، ويتألف النموذج من سبعة من المقومات الأساسية، تبدأ باكتشاف مشكلات التنظيم وتنتهي بتطوير لمعلومات البرامج التدريبية وغير التدريبية والتي تعتبر حلولا لمشكلات التنظيم، ويوضح الشكل التالي رقم (٤) تفصيلات النموذج:



شكل رقم (٤) مدخل كوبر وبردكوبنكو في تحديد الاحتياجات(معهد الإدارة الأردني، ١٩٩٦، ١٣٢) التدريبية

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

الاهتمام بالمعرفة المهنية التدريب على إدارة الفصل.

التعليم من خلال الخبرة.

تنمية الإحساس بالانتماء.

المعرفة التامة بمادة التخصص.

فهم بيئة الطلاب حسب المرحلة العمرية.

التدريب والتعريف بكيفية مواجهة الصعوبات (حل المشكلات) .

معرفة طرق التدريس وسائل نقل المعلومات وتسهيل فهمها.

التدريب على كيفية إشراك جميع الطلاب في التعليم.

التدريب على كيفية توفير بيئة فاعلة للتعليم وتنظيم المادة التعليمية.

تعريف الطالب المعلم بأساليب تقويم الطلاب المتطورة للتأكد من تطور نموهم، وقابليتهم للتعلم واستعدادهم لتوظيف ما تعلموه لصالحهم.

معرفة طرق نقل المعلومات وتسهيل فهمها.

إعداد المعلم لتدريس نوعيات خاصة من الطلاب.

تعديل البرنامج ليتناسب مع احتياجات المجتمع وسوق العمل بشكل مستمر.

تدريب الطالب المعلم على الوسائل والطرق الذاتية في التعليم والتقويم.

المراجع

- أبو عظمة، نجيب حمزة؛ الشريف، باسم نايف. (٢٠٠٩). تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنيات التعليم ومدى تحقق أهدافها من وجهة نظر المتدربين في منطقة المدينة المنورة. مجلة تقنيات التعليم، ٥(٤). ٦٦١- ٦٨٣.

- التلباني، نهاية؛ السراج، رجب؛ بدير، رامز. (٢٠١٢). واقع عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ٢٦(٧)، ١٥٨٦- ١٦٣٤.

- التمام، عبدالله علي. (٢٠٠٢). الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس المتوسطة في محافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٥). التدريب المباشر لقيادة أكثر سموا. ط٢، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.

- جاد، كامل حامد(١٩٩٩) التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر (معالم سياسة مقترحة) . القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- الجهني، أحمد بن عطا الله. (٢٠٠٨). التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية دراسة تحليلية من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الجهني، عبد الرحيم بن سعيد. (٢٠٠٣). برامج التدريب الإداري في مواجهة الصراع وتنمية العمل الجماعي بالمؤسسة العامة للخطوط الجوية العربية

السعودية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- حسن، ماهر محمد. (٢٠٠٤). القيادة – أساسيات ونظريات – ومفاهيم. دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
- الخميس، إبراهيم بن عبد العزيز. (٢٠٠٩). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- الدايل، عبد الرحمن (1409). إعداد المعلم: اتجاهات وأساليب. التوثيق التربوي، العدد ٣٠.
- الدوري، حسين. (٢٠٠٦). الإعداد والتدريب الإداري بين النظرية والتثقيف. مطبعة العاصمة، القاهرة.
- السيد، محمود. (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في تحليل الاحتياجات التدريبية. ورقة عمل مقدمة في ملتقى الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية والمنعقد في مدينة شرم الشيخ، مصر، خلال الفترة ٢٨ يناير - ١فبراير ٢٠٠٧.
- الشاعر، عبد الرحمن إبراهيم. (٢٠١٠). أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية. دار تثقيف للنشر والتوزيع، الرياض.
- شريف، غانم سعيد؛ سلطان، حنان عيسى. (٢٠٠١). الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة. دار العلوم، الرياض.

- الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٢). التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها. دار الشروق، عمان
- الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن من وجهة نظر المديرين المشاركين في البرنامج. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٤) ، ١٦٧- ١٩٣.
- الطعاني، حسن احمد. (٢٠٠٧). الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العباسي، محمود صلاح. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية للمدربين بمراكز التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظرهم. رسالةماجستير غير منشورة، كليةالتربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العزاوي، نجم. (٢٠٠٦). التدريب الإداري. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- عساف، عبد المعطي محمد. (٢٠٠٠). التدريب وتنمية الموارد البشرية الأسس والعمليات. دار زهران، عمان.
- العقيل، عبد الله بن عبد اللطيف. (٢٠٠٤). الإدارة القيادية الشاملة. العبيكان، الرياض.
- الغامدي، رحمة بنت محمد. (٢٠٠٥). الاحتياجات التدريبية لمديرات ووكيلات مدارس التعليم الحكومي بإدارة التربية والتعليم بمنطقة الباحة من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- القفعي، خميس عبد الرحمن. (٢٠١١). الاحتياجات التدريبية لمجتمع المدرسة في مجتمع المعرفة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المشيقح، عبدالرحمن بن صالح(١٤٢٢هـ). رؤى في تأهيل المعلم الجديد. مكتبة التوبة: الرياض.
- معهد الإدارة الأردني. (١٩٩٦). ملف تدريبي عن تحديد الاحتياجات التدريبية. عمان.
- هلال، محمد عبد الغني. (٢٠٠٣). التدريب الأسس والمبادئ. مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر الجديدة.
- وزارة المعارف. (١٤٢٣هـ). دليل التدريب التربوي والابتعاث. شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر، الرياض.
- الياور، عفاف صلاح. (٢٠٠٥). التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Lather and Sharma, sigh. (2007). Impact of Training climate on effectiveness of training programmers, Delhi Business Review (2) 9 July, 61- 65 .

تصميم قائمة للتنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر

د. سلطان عبد الصمد الخضري

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة تصميم قائمة للتنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر، حيث هدفت إلى التعرف على الأهمية النسبية لمجالات ومعايير التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية وفقاً للمجالات التالية: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، أساليب تقويم فعاله، أنشطة مهنية فعالة، توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطوير وبناء استبانة مكونة من (٨٧) فقرة، وتم استخدام ميزان التقدير الثلاثي، و تكونت عينة الدراسة العمدية العشوائية من (١٠٨) معلماً من مدينتي مكة وجدة، والمزاولين لعملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وذلك بعد استثناء العينة الاستطلاعية والبالغ عددها(٥٠) معلما. توصلت الدراسة الى ممارسة وتحقيق معلمي التربية البدنية للمرحلة الابتدائية مجالات التنمية المهنية وفقاً للترتيب التالي: جاء مجال تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٧٩. ٩١)، ثم التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، ثم أنشطة مهنية فعالة، ثم أساليب تقويم فعاله، وأخيراً توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم بمتوسط حسابي (٦. ٠٣). وفي ضوء نتائج الدراسة نستخلص اهم توصيات البحث وهي: ضرورةالاستفادة من قائمة التنمية المهنية المستخلصة من هذه الدراسة في تخطيط البرامج التدريبية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر، إعادة النظر في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية مع ضرورة مراعاة إحتياجات سوق العمل عند تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: تصميم قائمة، التنمية المهنية، معلمي التربية البدنية.

المقدمة ومشكلة البحث:

إن المعلم وخاصة معلم التربية البدنية يعتبر هو أحد المداخل الهامة والأساسية في العملية التعليمية. ولقد كان إعداد المعلم وما زال أمراً مرتبطاً بالمعارف وبالأخص المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها في الحياة، فمعلم التربية البدنية هو أحد محاور العملية التربوية والتعليمية، ولابد أن يلقى الاهتمام الكافي من المسئولين عنه سواء في وزارة التعليم أو في كليات إعداد المعلمين تمشياً مع أهمية الأدوار التي يؤديها ويقوم بها ومن أهمها التدريس.

وتشير عساس(٢٠٠٤م: ٨٨- ٨٩) بأن التدريس مهنة لها أصولها ومقوماتها، وفن له مواهبه، كما أنها رسالة تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد، ولا تتوقف على نقل المعارف أو المعلومات إلى النشء ولكنها أشمل من ذلك لكونها عملية أساسية في تكوين الأجيال وإعدادهم للحياة وتهذيب نفوسهم وتعديل سلوكهم وتثقيف عقولهم وصقل مواهبهم، وبالتالي فالمعلم يجب أن يتلقى كل عناية واهتمام ومتابعة وتوجيه وتدريب ضمن إطار أهمية تطويره للإرتقاء به أكاديمياً ومهنياً وإكسابه المعارف والمهارات اللازمة للإرتقاء بمستوى أدائه، وجميع مؤسسات إعداد المعلم تحرص على إعداده مهنياً وثقافياً وتربوياً وأكاديمياً ومهارياً وشخصياً.

لذا يرى المطيري (٢٠٠٨م: ٥٥) أن التنمية المهنية تعد من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي، وتطوير إكتساب المعلمين للمهارات اللازمة لهم، وتتم التنمية المهنية عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو بإستخدام أساليب التعلم الذاتي وهو ما أصبح توجهاً عالميا.

يرى جيري Gerry (٢٠٠٦م: ١٢٣) أن التنمية المهنية عملية تهدف إلى تحقيق أربعة أهداف تتمثل في: تمكين المعلمين من معارف جديدة ذات العلاقة بعملهم

التعليمى، وتنمية المهارات المهنية لديهم، وكذلك تنمية القيم المهنية والقيم الداعمة لعملهم، فضلاً عن تأهيلهم لتحقيق تربية وتعليم ناجحين لفائدة طلبتهم.

أما مركز التدريس والتعلم الفعال فى جامعة تكساس (٢٠٠٧م: ١) فقد عرف التنمية المهنية بأنها التزام المعلم بالتنمية المستمرة لمعارفه ومهاراته ومشاركته فى المناقشات التدريسية، وتبادل الخبرات مع الزملاء.

وعرف كل من مارشا ، كارول Marsha & Caroll (٢٠٠٥م: ٣) التنمية المهنية بأنها عملية وظيفية تعاونية منظمة ومكتسبة يقوم بها المعلمون بشكل فردي أو جماعي تهتم بأساليب تعليم الكبار وتسهم فى نموهم مهنياً من حيث مفاهيمهم ومهاراتهم وقدراتهم التدريسية والتى تحقق تقدم تحصيل التلاميذ.

أن التنمية المهنية كما وردت فى النشرة التى أصدرها " المؤتمر القومى للهيئة التشريعية بالولايات المتحدة الأمريكية(NCS)" هى أشبه بالجسر الذى يوصل المعلمين المتطلعين إلى المستويات التى تمكنهم من مواجهة التحديات التى تعترض سبل توجيه متعلميهم لتحقيق أعلى مستويات التحصيل العلمى.

كما يرىقاسم وآخرون(٢٠١٠م: ٤١) أن التنمية المهنية تلعب دوراً حيوياً في تطوير التعليم وجودته، فرسالة التنمية المهنية فى ضوء مستجدات العصر هي دعم المعلمين حتي يستطيعوا مساعدة جميع المتعلمين على بلوغ مستويات أعلى للتعلم والنمو، وتتيح التنمية المهنية فرصاً للمعلمين كي يحولوا النظريات إلى ممارسات ويخططوا وينفذوا ويقيموا أنشطة التنمية المهنية التي يشتركون فيها، وعندما تتاح الفرصة للمعلمين في أن يشاركوا زملاءهم في خلق أنشطة التنمية المهنية وتنفيذها مما ينعكس على إنجاز ونجاح متعلميهم.

كما تعتبر التنمية المهنية للمعلمين ضرورة ملحة لتحقيق وأستمرار الإصلاح المدرسى، وأن التطور المستمر للأفراد والمؤسسات مطلب هام لتحسين المهارات

وتحصيل المعارف وتفعيل الممارسات بما يتسق مع مستجدات العصر الحديث. (Joan: ١٥)

فقد أكدت نتائج دراسات كلاً من حمدان"(٢٠٠٨م)، كنعان (٢٠٠٧م) المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية National Council for Accreditation of Teacher Education, " (٢٠٠٦م) أن التنمية المهنية ووضع برامج لها فى ضوء مستجدات العصر يتطلب أولاً التعرف على الوضع الراهن لمستوى التنمية المهنية للمعلم للوقوف على جوانب القوى وجوانب الضعف في مستوى الأداء التدريسي للمعلم حتى يتسنى للقائمين على برامج التنمية للمعلمين وضع برامج تعالج جوانب الضعف والقصور.

لذا وفى ضوء ما سبق يرى "الباحث" ضرورة تحقيق التنمية المهنية والتي تُعد أحد المطالب الأساسية التى تفرضها الاتجاهات الحديثة نحو تحقيق معايير الجودة فى جميع مكونات العملية التعليمية ومنها معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية، وذلك انطلاقاً من أهمية ممارسة الأنشطة الرياضية المدرسية سواء خلال درس التربية البدنية أو من خلال برنامج النشاط الداخلي أو الخارجي لما له من أهمية فى حياة التلاميذ من حيث الأثار والنواتج الإيجابية على مختلف الجوانب الصحية والاجتماعية والنفسية والانفعالية، ومن حيث الغرض من المشاركة فى أنشطتها سواء للأستمتاع أو الترويح أو لسلامة البدن، لذا فإن التلاميذ فى حاجة إلى المشاركة بفاعلية فى أنشطة الرياضة المدرسية.

ومن خلال ملاحظة " الباحث" وإطلاعه على العديد من الدراسات والأبحاث العلمية الخاصة بالتنمية المهنية بشكل عام والتنمية المهنية لمدرسى التربية البدنية بشكل خاص وجد أن هناك قصور بشكل عام فى مستوى التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية وأنهم فى حاجة لوجود برامج شامله لتنمية

مهاراتهم المهنية حتى يستطعوا القيام بعملهم ودورهم التربوى داخل المدرسة بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

لذا تبلورت مشكله البحث فى ضرورة تصميم قائمة للتنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر تكون دليل إرشادى بعد ذلك لبناء العديد من البرامج التى تهدف للتنمية المهنية الشاملة لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية.

أهداف البحث

يهدف البحث إلي تصميم قائمة للتنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر، للتعرف على: -

الأهمية النسبية لمجالات ومعايير التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر.

تساؤلات البحث.

ماهي مكونات مجالات ومعايير التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر؟

ما هي الأهمية النسبية لمجالات ومعايير التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر؟

إجراءات البحث:

منهج البحث: إستخدم الباحث المنهج الوصفي من الدراسات المسحية نظراً لملائمته لطبيعة وأهدف ومشكلة هذه الدراسة وتساؤلاتها.

مجتمع وعينة البحث: تمثل مجتمع البحث في معلمي التربية البدنية العاملين بمدارس المرحلة الابتدائية للعام الدراسى (١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ) بمدينتي جدة ومكة، وتم إختيار عينة البحث بالطريقة العمدية العشوائية وقد بلغ قوام عينة الدراسة (١٥٨) معلماً للتربية البدنية، بواقع (٥٠) معلماً للتربية البدنية من إجمالي المجتمع الأصلي ومن خارج عينة البحث الأساسية كعينة إستطلاعية، (١٠٨) معلماً للتربية البدنية كعينة أساسية كما هو موضح بجدول(١)، جدول (٢).

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث (ن=١٥٨)

م	عينة البحث	العدد	النسبة المئوية
١	عينة البحث الاستطلاعية.	٥٠	٣١. ٦٥٪
٢	عينة البحث الأساسية.	١٠٨	٦٨. ٣٥٪
المجمـــوع		١٥٨	١٠٠٪

جدول (٢) التوصيف الإحصائي لأفراد عينة البحث الأستطلاعية والأساسية في وفقاً لسنوات الخبرة (ن= ١٥٨)

م	مجتمع البحث	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف	الالتواء
١	عينة البحث الاستطلاعية	٥٠	١٥. ٧٤	١٦. ٥٠٠	٧. ٦٣	- ٠. ٠٤٩
٢	عينة البحث الأساسية	١٠٨	١٥. ٩٤	١٧. ٠٠	٧. ٦٣	- ٠. ٠٧٠
٣	عينة البحث ككل	١٥٨	١٥. ١٧	١٣. ٠٠	٦. ٧٨	- ٠. ٠١٥

يوضح جدول (٢) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومعامل الإلتواء لأفراد عينة البحث الإستطلاعية والأساسية، ويتبين من الجدول أن أفراد عينة البحث متجانسة حيث يقع معامل الإلتواء ما بين (+٣، - ٣).

أدوات جمع البيانات:

المسح المرجعي: للكتب والدراسات والبحوث، شبكة المعلومات الدولية، المرتبطة بالتنمية المهنية بشكل عام ومعلمي التربية البدنية بشكل خاص، فضلاً

عن أهم مستجدات العصر الحديث فيما يرتبط بمكونات العملية التعليمية وبرامج التنمية المهنية للمعلم.

تصميم قائمة التنمية المهنية المقترحة: (من إعداد الباحث)، ومرتّ بالخطوات التالية:

تحديد مجالات ومعايير القائمة المقترحة: تم عرض استطلاع الرأي على السادة الخبراء من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية البدنية وعددهم (١٣) خبيراً، وإشتمل على (٦) مجالات، كما إشتملت على (١٠) معايير موزعة على المجالات كالتالي (معيارين) للمجال الأول، (أربع معايير) للمجال الثاني، (معيارين) للمجال الثالث، (معيارين) للمجال الرابع، وقد إرتضى الباحث نسبة (٧٥٪) لقبولها وأشارت الآراء إلى قبول (٥) مجالات وإستبعاد المجال السادس " الالتزام بأخلاقيات المهنة".

تحديد مؤشرات القائمة المقترحة: قام "الباحث" بتحليل كل معيار من المعايير إلى عدد من المؤشرات المنظمة والتى تقيس مدى توافر هذا المعيار لدى معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية، وتم اعداد القائمة فى صورتها الأولية وعرضها على السادة الخبراء، لإجراء عمليات التعديل أو الحذف أو الإضافة، واشتملت القائمة المقترحة في صورتها الأولية على (١٠٤) مؤشراً موزعة على المجالات والمعايير على النحو التالي:

- **المجال الاول** "التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم" وإشتمل على (١٨) مؤشر موزعة على (معيارين) المعيار الأول واشتمل على (١١) مؤشراً، المعيار الثاني وإشتمل على (٧) مؤشرات.

- **المجال الثانى** "تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم" وإشتمل على (٣٨) مؤشر موزعة على (اربع معايير)، المعيار الأول وإشتمل على (٩) مؤشرات، المعيار الثاني وإشتمل على (١٥) مؤشراً، المعيار الثالث وإشتمل على (٩) مؤشرات، المعيار الرابع وإشتمل على (٥) مؤشرات.

- **المجال الثالث** " أساليب تقويم فعاله" وإشتمل على (معيارين) بواقع (١٦) مؤشراً، المعيار الأول وإشتمل على (٧) مؤشرات، المعيار الثاني وإشتمل على (٩) مؤشرات.

- **المجال الرابع** "أنشطة مهنية فعالة" وإشتمل على (معيارين) بواقع (١٨) مؤشراً، المعيار الأول وإشتمل على (٨) مؤشرات، المعيار الثاني وإشتمل على (١٠) مؤشرات.

- **المجال الخامس** "توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم" وجاء بواقع (٩) مؤشرات.

بعد تعديلات السادة الخبراء وصل عدد مؤشرات القائمة المقترحه (٨٧) مؤشراً.

المعاملات الإحصائية للقائمة المقترحه :

الصدق: إضافة إلى صدق المحكمين، قام الباحث بإختبار صدق القائمه المقترحه عن طريق إيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وبين درجة كل بعد والدرجه الكليه لأبعاد المقياس باستخدام طريقه "بيرسون Person"، وقد أرتضى الباحث مستوى دلالة (٠. ٠٥) وقيمته (٠. ٢٤٣)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للقائمه المقترحه. كما هو موضح بالجداول من جدول (١٢) إلى جدول (٢١)، وذلك بالتطبيق على مجموعة البحث الإستطلاعية وعددهم (٥٠) معلماً للتربية البدنية للمرحلة الإبتدائية، وقد تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل مؤشر والمجموع الكلي للمعيار التي تمثله المؤشر في المجال الأول "التخطيط لعمليتى التعليم والتعلم" بين (٠. ٤٦، ٠. ٨٣)، وتراوحت بين (٠.

٤٢، ٠. ٨٨) للمعايير الخاصة بالمجال الثاني " تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم"، وتراوحت بين (٠. ٥٤، ٠. ٨١) للمعايير الخاصة بالمجال الثالث "أساليب تقويم فعالة"، وتراوحت بين (٠. ٤٨، ٠. ٨٩) للمعايير الخاصة بالمجال الرابع "أنشطة مهنية فعالة "، وتراوحت بين (٠. ٧١، ٠. ٨٠) للمعايير الخاصة بالمجال الخامس "توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم".

الثبات: تم استخدام طريقة التجزئة النصفية " Split – half " وذلك بحساب مُعامل الإرتباط بين درجات النصف الأول من المؤشرات والنصف الثانى من المؤشرات، وذلك بإستخدام معادلة معامل إرتباط "سبيرمان". حيث تراوحت القيم ما بين (٠. ٣١: ٠. ٩٤)، وهذه تمثل قيم عالية، مما يُعطى انعكاساً على أن قائمة التنمية المهنية المقترحة على درجة مقبولة من الثبات. كما قام الباحث بحساب معامل "ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's" للتحقق من ثبات القائمة المقترحة بطريقة أخرى تمتع مجالات ومعايير قائمة التنمية المهنية المقترحة بدرجة ثبات مقبولة.

ولقد استخدم الباحث ميزان التقدير ميزان التقدير الثلاثى (متوفر بدرجة كبيرة - متوفر بدرجة متوسطة - متوفر بدرجة ضعيفة)، وأعطى ثلاث درجات للاستجابة بـ (متوفر بدرجة كبيرة)، درجتان للاستجابة بـ (متوفر بدرجة متوسطة)، ودرجة واحدة للاستجابة (متوفر بدرجة ضعيفة)

بعد إجراء المعاملات العلمية (الصدق – الثبات) على قائمة التنمية المهنية المقترحة توصل الباحث إلى الشكل النهائي لقائمة التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية فى ضوء مستجدات العصر والذي بلغ عدد عبارتها (٨٧) مؤشراً موزعة على المجالات والمعايير على النحو التالي:

المجال الاول "التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم" وإشتمل على (١٨) مؤشر موزعة على (معيارين) المعيار الأول واشتمل على (١١) مؤشراً، المعيار الثاني وإشتمل على (٧) مؤشرات.

المجال الثانى "تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم" وإشتمل على (٣٢) مؤشر موزعة على (أربع معايير)، المعيار الأول وإشتمل على (٦) مؤشرات، المعيار الثاني وإشتمل على (١٤) مؤشراً، المعيار الثالث وإشتمل على (٨) مؤشرات، المعيار الرابع وإشتمل على (٤) مؤشرات.

المجال الثالث " أساليب تقويم فعاله" وإشتمل على (معيارين) بواقع (١٥) مؤشراً، المعيار الأول وإشتمل على (٧) مؤشرات، المعيار الثاني وإشتمل على (٨) مؤشرات.

المجال الرابع "أنشطة مهنية فعالة" وإشتمل على (معيارين) بواقع (١٨) مؤشراً، المعيار الأول وإشتمل على (٦) مؤشرات، المعيار الثاني وإشتمل على (١٢) مؤشرات.

المجال الخامس "توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم" وجاء بواقع (٦) مؤشرات.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الأول " ماهي مكونات مجالات ومعايير التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر؟"

الدراسة الميدانية:

تم تطبيق القائمة في صورتها النهائية خلال الفترة (الفصل الدراسي الأول١٤٣٧)، على عينة البحث الأساسية وعددهم (١٠٨) معلماً للتربية البدنية بواقع (٦٠) معلماً للتربية البدنية من مدينة جدة (٤٨) معلماً للتربية البدنية من مدينة مكة.

المعالجات الإحصائية للبحث:

اعتمد "الباحث" في خطة البحث الإحصائية لنتائج البحث على حساب مايلي: المتوسط الحسابي- الإنحراف المعياري – معامل الإلتواء - معامل الإرتباط بطريقة بيرسون لاختبار صدق القائمة- معامل ألفا (كرونباخ) لاختبار ثبات القائمة- التكرارات- النسب المئوية - إختبار دلالة الفروق الإحصائية، ولقد أرتضى الباحث مستوى (٠. ٠٥) لقبول وتفسير نتائج البحث.

عرض وتفسير ومناقشه النتائج:

قام "الباحث" بعرض النتائج فى جداول إحصائيه متضمنة المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، التكرارات، المجموع التقديري، النسب المئوية، والترتيب كما إرتضى نسبة (٦٥٪) فأكثر لتحقق مؤشرات قائمة التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية، وذلك للإجابة على التساؤل الثاني " ماهي الأهمية النسبية لمجالات ومعايير التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر؟".

- عرض ومناقشة نتائج المجال الأول (التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) :

جدول (٣) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار تخطيط المعلم لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يتضمن تحضير الدرس أهداف " معرفية – حس حركية – وجدانية " ومصاغة صياغة لغوية صحيحة	81	27	0	٧٤ .٢	٤٤ .٠	297	٪٦٧ .٩١	١
٢	يكتب الأهداف على شكل نتاجات سلوكية وإجرائية ينتظر حدوثها ويمكن قياسها.	48	45	15	٣١ .٢	٧٢ .٠	249	٪٨٥ .٧٦	٨
٣	يصمم مواقف تعليمية تساعد التلاميذ على اكتساب مهارات تفكير متنوعة.	54	39	15	٣٧ .٢	٧٣ .٠	255	٪٧٠ .٧٨	٦
٤	يخطط بفاعلية ليكسب التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية	57	42	9	٤٦ .٢	٦٦ .٠	264	٪٦٣ .٧٩	٥

٥	يحرص على أن ترتبط المواقف التعليمية بالمهارات الحياتية للتلاميذ.	48	45	15	٣٤.٢	٦٨.٠	249	٪٨٥.٧٦	٨ مكرر
٦	يخطط بعناية ليكسب التلاميذ العديد من المعارف والمعلومات الرياضية الخاصة بالأنشطة الرياضية المختلفة.	57	39	12	٤٣.٢	٧٠.٠	261	٪٥٦.٨٠	٤
٧	يحدد الأدوات البديلة والإمكانات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس المحددة.	45	57	6	٣٧.٢	٦٠.٠	255	٪٧٠.٧٨	٦ مكرر
٨	يختار التشكيلات المناسبة لإدارة الدرس وتنفيذ الأنشطة الرياضية بالدرس حسب الهدف المراد تحقيقه	60	39	9	٤٩.٢	٦٦.٠	267	٪٤١.٨٢	٣

٩	يختار الوسائل التعليمية المعينة لتحقيق الإتصال والتعليم بعناية بحيث تخدم المهارات المختارة	27	48	33	٩١ .١	٧٤ .٠	210	٪٨١ .٦٤	١١
١٠	يختار التدريبات والتطبيقات التى تساعد على تحقيق التعلم والاجادة.	48	51	9	٣٧ .٢	٦٥ .٠	255	٪٧٠ .٦٨	١٠
١١	يحدد كل ما سبق في دفتر التحضير الخاص به.	66	39	3	٥٧ .٢	٥٦ .٠	279	٪١١ .٨٦	٢

يتضح من جدول (٣) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٦٨. ٧٠٪ ، ٩١. ٦٧٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (١. ٩١، ٢. ٥٧)، فضلاً عن تحقق مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار " تخطيط المعلم لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة " ما عدا المؤشر رقم (٩) "يختار الوسائل التعليمية المعينة لتحقيق الإتصال والتعليم بعناية بحيث تخدم المهارات المختارة" وحقق درجة ضعيفة من التوافر لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار تصميم المعلم لإستراتيجيات تعليم وتعلم متمركزة حول المتعلم (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يخطط لمشاركة فعالة للتلاميذ في الأنشطة والتدريبات التطبيقية.	12	51	45	٢.٠٩	٠.٦٦	183	٥٦.٤٨٪	٧
٢	يصمم مواقف تعليمية تنمى مهارات التفكير والإبداع والابتكار لدى التلاميذ.	30	63	15	٢.١٤	٠.٦٥	231	٧١.٣٠٪	٥
٣	يصمم مواقف تعليمية تنمى مهارات القيادة والتبعية لدى التلاميذ	48	51	9	٢.٣٧	٠.٦٥	255	٧٨.٧٠٪	١
٤	يختار استراتيجيات تدريسية فعاله مناسبة لسن ومستوى قدرات التلاميذ.	39	51	18	٢.٢٣	٠.٧٠	237	٧٣.١٥٪	٤
٥	يعتمد على أساليب التدريس الحديثة لإثارة الدافعية للتلاميذ نحو التعلم.	27	63	18	٢.٣٤	٠.٩٤	225	٦٩.٨٤٪	٦
٦	يعتمد على طرق وأساليب توفر الاتصال الفعال مع التلاميذ ومع بعضهم البعض.	39	60	9	٢.٢٩	٠.٦٢	246	٧٥.٩٣٪	٣
٧	يُنوع فى استخدام الطرق والاساليب لتراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.	54	39	15	٢.٤٠	٠.٦٩	255	٧٨.٧٠٪	١ مكرر

يتضح من جدول (٤) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٥٦. ٤٨٪، ٧٨. ٧٠٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (٢. ٠٩، ٢. ٤٠)، فضلاً عن

تحقق مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار " تصميم المعلم لإستراتيجيات تعليم وتعلم متمركزة حول المتعلم " ما عدا المؤشر رقم (١) " يخطط لمشاركة فعالة للتلاميذ في الأنشطة والتدريبات التطبيقية" وحقق درجة ضعيفة من التوافر لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية.

ويرى الباحث من خلال التحليل السابق ان هذا المجال " التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم " متوافر لدى معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية الا ان أربع مؤشرات نامية وأثنين يحتاجان الى تطوير وتحسين لذا يقترح الباحث إعداد بعض الدورات التخصصية الخاصة بهذه المؤشرات لتطويرها وهي: -

- دورة لاستراتيجيات زيادة فاعلية التدريس.
- سبل تقليل الوقت المهدر فى الدرس.
- دورة الوسائل التعليمية المعينة.
- الطرق والاستراتيجيات الحديث في التدريس.

- **عرض ومناقشة نتائج المجال الثاني (تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) :**

جدول (٥) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار ينمي المعلم جوانب التعلم " معرفية – مهارية- وجدانية " لدى التلاميذ (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يتفهم تفاصيل ومحتوى وخبرات المادة بشكل جيد.	54	48	6	٤٣ .٢	٦١ .٠	264	٪٤٨ .٨١	١
٢	يحلل بنية المادة التعليمية للمنهج إلى جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية	51	45	12	٣٤ .٢	٦٨ .٠	255	٪٧٠ .٧٨	٥
٣	يحرص على إكساب التلاميذ مهارات عملية متنوعة مرتبطة بالمنهج.	57	39	12	٤٣ .٢	٧٠ .٠	261	٪٥٦ .٨٠	٣
٤	يحرص على تنمية الجانب المعرفي لدى التلاميذ أثناء درس التربية البدنية وبما يتناسب مع قدراتهم.	54	48	6	٤٦ .٢	٦١ .٠	264	٪٤٨ .٨١	١ مكرر
٥	يستخدم أساليب تعليمية متنوعة تخاطب وجدان ومشاعر التلاميذ أثناء التدريس وتشجعهم على الممارسة والاستمرارية.	54	45	9	٤٠ .٢	٦٥ .٠	261	٪٥٦ .٨٠	٣ مكرر
٦	يوظف محتوى المادة لإكساب التلاميذ المهارات الحركية اللازمة لممارسة حياتهم.	45	54	9	٣٤ .٢	٦٤ .٠	252	٪٧٨ .٧٧	٦

يتضح من جدول (٥) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٧٧. ٧٨٪، ٨١. ٤٨٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (٢. ٣٤، ٢. ٤٦)، فضلاً عن تحقق جميع مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار " ينمي المعلم جوانب التعلم " معرفية – مهارية- وجدانية " لدى التلاميذ " لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يُدير المعلم عملية التعليم بكفاءة (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يُوظف الأدوات والإمكانات المتاحة بالمدرسة أثناء التدريس	45	60	3	٢. ٤٠	٠. ٥٥	258	٧٩. ٦٣٪	٨
٢	يبدأ الدرس في ميعاده وبمقدمة سريعة وشيقة تجذب انتباه التلاميذ.	66	39	3	٢. ٥٧	٠. ٥٦	279	٨٦. ١١٪	٤
٣	يوزع الأدوار والمهام بدقة على التلاميذ وفق التوزيع الزمني المحدد لأجزاء الدرس.	51	42	15	٢. ٣١	٠. ٧٢	252	٧٧. ٧٨٪	٩
٤	يستطيع تنمية الجانب التخيلي لدى التلاميذ من خلال الأنشطة المناسبة (تمرينات تمثيلية- قصص حركية).	21	57	30	١. ٩١	٠. ٧٠	207	٦٣. ٨٩٪	١٣
٥	يجرى بعض التعديلات على التوزيع الزمني للدرس تتناسب مع قدرات وميول التلاميذ والأهداف المنشودة	24	51	33	١. ٩١	٠. ٧٤	207	٦٣. ٨٩٪	١٣ مكرر

٦	يراعى وضوح الصوت وتنوعه وفقا لطبيعة الممارسة الحركية.	57	48	3	٤٩.٢	٥٦.٠	270	٨٣. ٣٣٪	٦
٧	يلاحظ التلاميذ ويقدم التغذية الراجعة تبعاً لما يراه من أخطاء	30	57	21	١١.٢	٦٨.٠	225	٦٩. ٤٤٪	١١
٨	يراعى عوامل الأمن والسلامة أثناء تنفيذ الدرس	75	33	-	٧١.٢	٤٦.٠	291	٨٩. ٨١٪	١
٩	يتحرك بين التلاميذ بشكل وتوقيت مناسب أثناء الممارسة التطبيقية بالدرس.	72	36	-	٦٦.٢	٤٨.٠	288	٨٨. ٨٩٪	٢
١٠	يهتم بالمواقف الناجحة ويعمل على تدعيمها وتشجيعها.	57	51	-	٥٤.٢	٥١.٠	273	٨٤. ٢٦٪	٥
١١	يستخدم أساليب لزيادة فاعلية التدريس ويقلل الوقت المهدر بالدرس " فقرات الربط – التدريب الدائري- الواجبات الإضافية	30	54	24	٠٩.٢	٧٠.٠	222	٦٨. ٥٢٪	١٢
١٢	يضع الأدوات والأجهزة والأدوات البديلة قريبة من مكان الدرس.	78	18	12	٦٠.٢	٦٩.٠	282	٨٧. ٠٤٪	٣
١٣	يستطيع بفاعلية أن يستدعي الأدوات إلى الملعب ويخرجها دون إضاعة للوقت	66	27	15	٤٦.٢	٧٤.٠	267	٨٢. ٤١٪	٧
١٤	يستفيد من البيئة الخارجية في عملية التعليم	48	39	21	٢٣.٢	٧٧.٠	243	٧٥. ٠٠٪	١٠

يتضح من جدول (٦) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٦٣. ٨٩٪، ٨٩. ٨١٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (٢. ٣٤، ٢. ٤٦)، فضلاً عن تحقق مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار "يُدير المعلم عملية التعليم بكفاءة" ما

عدا بعض المؤشرات وحققت درجة ضعيفة من التوافر لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية وهي المؤشر رقم (٤) " يستطيع تنمية الجانب التخيلي لدى التلاميذ من خلال الأنشطة المناسبة (تمرينات تمثيلية- قصص حركية)"، المؤشر رقم (٥) " يجرى بعض التعديلات على التوزيع الزمني للدرس تتناسب مع قدرات وميول التلاميذ والأهداف المنشودة"

جدول (٧) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يشجع التلاميذ على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة تسهم في تحسين العملية التعليمية (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يوجه التلاميذ إلى كيفية المشاركة في الأنشطة المختلفة " فردية – جماعية - تمرينات تمثيلية- قصص حركية)	51	45	12	٢٣. ٢	٦٨. ٠	255	٧٠. ٧٨٪	٥
٢	يدرب التلاميذ أثناء الدرس على مهارات القيادة والتابعية.	75	27	6	٦٣. ٢	٦٠. ٠	285	٩٦. ٨٧٪	٣
٣	يشجع التلاميذ على تنمية وبناء الروح الرياضية أثناء الممارسة بالدرس.	81	24	3	٧١. ٢	٥٢. ٠	294	٧٤. ٩٠٪	١
٤	يدرب التلاميذ على تنظيم وتحكيم المباريات أثناء الدرس وفى النشاط الداخلي.	42	51	15	٢٦. ٢	٧٠. ٠	243	٠٠. ٧٥٪	٦
٥	يشجع التلاميذ على الاشتراك في النشاط الداخلي والخارجي للمدرسة	69	30	9	٥٤. ٢	٦٦. ٠	276	١٩. ٨٥٪	٤

٦	يستخدم استراتيجيات تدريسية لزيادة قدرة التلاميذ على النقد وتصحيح الأخطاء.	51	48	9	٣٧.٢	٦٥.٠	258	٦٣.٦٩٪	٧
٧	يصمم مواقف تعليمية تتوافر فيها خبرات نجاح لتستثير دافعية التلاميذ للتعلم	12	84	12	٠٠.٢	٤٩.٠	216	٦٧.٦٦٪	٨
٨	يعزز روابط العلاقات الاجتماعية " الصداقة- التعاون. . . وغيرها بين التلاميذ.	75	30	3	٦٩.٢	٥٣.٠	288	٨٩.٨٨٪	٢

يتضح من جدول (٧) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٦٦. ٦٧٪، ٩٠. ٧٤٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (٢، ٢. ٧١)، فضلاً عن تحقق جميع مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار " يشجع التلاميذ على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة تسهم في تحسين العملية التعليمية" لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية.

جدول (٨) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يراعي المعلم ذوى الاحتياجات الخاصة " موهوبين – بعض الإعاقات الحركية " أثناء التنفيذ(ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يوفر بيئة تعلم تراعى التلاميذ(الموهوبين – ذوى الإعاقات الحركية).	36	45	27	١١ .٢	٧٦ .٠	225	٪٤٤ .٦٩	١
٢	يعد برامج معدله لكل من (الموهوبين – ذوى الإعاقات الحركية)	15	45	48	٧١ .١	٧١ .٠	183	٪٤٨ .٥٦	٢
٣	يستخدم أدوات لتحديد وتشخيص احتياجات التلاميذ سواء موهوبين أو ذوى إعاقات حركية.	9	54	45	٦٩ .١	٦٣ .٠	180	٪٥٦ .٥٥	٤
٤	يستخدم أساليب متنوعة للتغلب على المشكلات التي يعانى منها التلاميذ ذوى الإعاقات الحركية.	9	57	42	٧١ .١	٦٢ .٠	183	٪٤٨ .٥٦	٢ مكرر

يتضح من جدول (٨) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٥٥. ٥٦٪، ٦٩. ٤٤٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (١. ٧١، ٢. ١١)، حيث تحقق المؤشر رقم (١) كأحد مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار " يراعي المعلم ذوى الاحتياجات الخاصة " موهوبين – بعض الإعاقات الحركية " أثناء التنفيذ" بينما أكثر المؤشرات حققت درجة ضعيفة من التوافر لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية وهي المؤشر رقم (٣) " يستخدم أدوات لتحديد وتشخيص احتياجات التلاميذ سواء موهوبين أو ذوى إعاقات حركية "، المؤشر رقم (٢) " يعد برامج

معدله لكل من (الموهوبين – ذوى الإعاقات الحركية)"، المؤشر رقم (٤) " يعد يستخدم أساليب متنوعة للتغلب على المشكلات التي يعانى منها التلاميذ ذوى الإعاقات الحركية".

ويفسر الباحث النتيجة السابقة والخاصة بتوافر أغلبية المؤشرات بدرجة جيدة جداً حيث قدرة المعلم على مراعاة عوامل الأمن والسلامة أثناء تنفيذ الدرس ويتحرك بين التلاميذ بشكل وتوقيت مناسب أثناء الممارسة والتطبيق ويضع الأدوات والأجهزة البديلة بالقرب من مكان الدرس ويشجع التلاميذ على المشاركة فى النشاط الداخلى والخارجى بالمدرسة ويدربهم على تنظيم وتحكيم المباريات أثناء الدرس وفى النشاط الداخلى ويصمم مواقف تعليمية تتوافر فيها خبرات نجاح لتستثير دافعية التلاميذ. . . . وغيرها من المؤشرات التى يمارسها ويطبقها معلمي التربية البدنيةللمرحلة الإبتدائية بالمدرسة بنجاح وكفاءة ويرجع الباحث هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير بجانب التنفيذ والتطبيق لدرس التربية البدنية من قبل التوجية والإشراف أثناء العمل بالمدارس أو أثناء فترة الإعداد الأكاديمي وفترة التربية العملية.

أما فيما يتعلق بتوافر مؤشرات المعيار الرابع والخاص بـ " يراعى المعلم ذوى الاحتياجات الخاصة فى أثناء تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم " والذى تحقق بدرجة ضعيفة ويحتاج الى تحسين يرجع الباحث ذلك الى عدم الاهتمام بكيفية اعداد برامج خاصة بذوى الاحتياجات الخاصة سواء أثناء الإعداد الأكاديمي أثناء الدراسة بالكلية أو بعد التخرج أثناء العمل بالمدارس

لذا يرى الباحث أنه يجب أن تكون هناك مواد خاصة بذوى الاحتياجات الخاصة بأقسام التربية البدنية حيث يُعد الطالب المعلم للتعامل مع هذه الفئة " الموهوبين – المعاقين حركياً " ويستطيع إعداد برامج خاصة بهم ليطور قدرتاتهم

وينمى مواهبهم. بالاضافة الى اعداد دورات خاصة بذوى الاحتياجات بوزارة التعليم لتدريب وتنمية قدرات معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية للتعامل والاهتمام بهذه الفئة.

ويتفق مع ماسبق السعيد (٢٠١٢م)، Gameel , Abd El Salam (٢٠١١م)، عبد الله (٢٠٠٩م)، الشرعي (٢٠٠٩م)، الغامدي (٢٠٠٩م)، دي Dee (٢٠٠٦م) على أن فاعلية برامج إعداد خريج التربية البدنية من التخصصات المختلفة للمهنة. إنما ينبغي أن يتأسس على تحليل إحتياجات سوق العمل والتوجهات المهنية المستقبلية المعرفية والمهارية، كما أن التدريب القائم على الكفاية قام بتعليم المدرسين: التفاعل والنقاش بأسلوب تعاوني وتشجيع الأطفال على المشاركة في الخبرات وزرع الثقة فيهم بأنفسهم وبمن حولهم، وكذلك معاونة الدارس على تحديد أهدافه من أجل تغيير السلوكيات الاجتماعية.

ويتفق مع ما سبق عبد السلام(٢٠٠٠م: ٣١٨) في أن التنمية المهنية للمعلم ينبغي أن تتأسس على تهيئة الفرص المناسبة للتعليم والتعلم، والتى سيحتاجها المعلمون لتنمية فهمهم عن مجالات تخصصهم وتدريسها وتعلمها، والتي تمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الخدمة وحتى خبرات التعلم الذاتى والمستمر فى أثناء الخدمة إلى نهاية المستقبل المهني.

- **عرض نتائج المجال الثالث (أساليب تقويم فعالة) :**

جدول (٩) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يطبق المعلم أساليب فعالة لتقويم نواتج التعلم (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يستخدم الاسئله الشفهية فى تقويم بعض نواتج التعلم لدى التلاميذ.	54	39	15	٣٤ .٢	٧٣ .٠	255	٪٧٠ .٧٨	١
٢	يستخدم أساليب التقويم العلمية لقياس مستوى الأداء المهاري للتلاميذ.	36	60	12	٢٣ .٢	٦٥ .٠	240	٪٠٧ .٧٤	٣
٣	يقيس مستوى اللياقة البدنية لدى التلاميذ بطريقة موضوعية ويسجل النتائج بدقة.	45	48	15	٢٦ .٢	٧٠ .٠	246	٪٩٣ .٧٥	٢
٤	يتعرف على مستوى تقدم التلاميذ من خلال الأعمال التي يتضمنها ملف انجاز كل تلميذ.	27	54	27	٩٧ .١	٧١ .٠	216	٪٦٧ .٦٦	٤
٥	يشارك زملائه في إعداد أدوات واستمارات لتقويم الجوانب التطبيقية للمهارات الحركية.	18	66	24	٩٤ .١	٦٤ .٠	210	٪٨١ .٦٤	٥
٦	يعمل على إعداد الاستبيانات وبطاقات الملاحظة لتقويم الجوانب الوجدانية للتلاميذ	9	54	45	٦٦ .١	٦٤ .٠	180	٪٥٦ .٥٥	٧
٧	يطبق اختبارات تشخيصية لتحديد واكتشاف التلاميذ(الموهوبين- صعوبات التعلم).	24	54	30	٩٧ .١	٧١ .٠	210	٪٨١ .٦٤	٥ مكرر

يتضح من جدول (٩) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٥٥. ٥٦٪، ٧٨. ٧٠٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (١. ٦٦، ٢. ٣٤)، فضلاً عن تحقق مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار " يطبق المعلم أساليب فعالة لتقويم نواتج التعلم" ما عدا بعض المؤشرات وحققت درجة ضعيفة من التوافر لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية وهي المؤشر رقم (٦) " يعمل على إعداد الاستبيانات وبطاقات الملاحظة لتقويم الجوانب الوجدانية للتلاميذ " وكلاً من المؤشر رقم (٥)، المؤشر رقم (٧) " يشارك زملائه في إعداد أدوات واستمارات لتقويم الجوانب التطبيقية للمهارات الحركية "، " يطبق اختبارات تشخيصية لتحديد واكتشاف التلاميذ(الموهوبين- صعوبات التعلم)".

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يستفيد المعلم من نتائج تقويم التلاميذ في تقديم التغذية الراجعة المناسبة (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يستخدم نتائج التقويم في إرشاد التلاميذ وتوجيههم إلى جوانب القوة وجوانب الضعف في أدائهم.	39	51	18	٢٠. ٢	٧٢. ٠	237	٧٣. ١٥٪	٤
٢	يعمل على معالجة جوانب الضعف لدى التلاميذ في ضوء نتائج التقويم.	39	57	12	٢٦. ٢	٦٦. ٠	243	٧٥. ٠٠٪	٢
٣	يلاحظ التلاميذ لمعرفة مدى مناسبة الأدوات والأجهزة وملائمتها لطبيعة الأداء وقدرات التلاميذ.	48	57	3	٤٣. ٢	٥٦. ٠	261	٨٠. ٥٦٪	١

٤	تقيس مدى تحسن مستوى اللياقة البدنية وتعد الأنشطة الحركية اللازمة لتطويرها في ضوء نتائج التقويم	39	57	12	٢٣.٢	٥٦.٠	243	٪٧٥.٠٠	٢مكرر
٥	يقيس مدى مناسبة وسائل الإيضاح " صور – رسومات. . . "للمهارات الرياضية ومستوى قدرات التلاميذ ومدى فاعليتها.	24	36	48	٨٠.١	٦٥.٠	192	٪٢٦.٥٩	٨
٦	يستفيد من نتائج التقويم في استخدام برامج علاجية للتلاميذ التي تواجه بعض الإنحرافات أو التشوهات القوامية.	30	39	39	٨٠.١	٨٠.٠	207	٪٨٩.٦٣	٦
٧	يُطلع المعنين بالأمر من أولياء الأمور وغيرهم على نتائج تقويم التلاميذ لمتابعة مستوى تقدمهم.	24	39	45	٨٢.١	٧٩.٠	195	٪١٩.٦٠	٧
٨	يستفيد من نتائج التقويم في تعديل أدائه التدريسي وينوع في استخدام الطرق والأساليب المختلفة طبقا لنتائج التقويم.	36	45	27	٠٦.٢	٧٦.٠	225	٪٤٤.٦٩	٥

يتضح من جدول (١٠) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٥٩. ٢٦٪، ٨٠. ٥٦٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (١. ٨٠، ٢. ٤٣)، فضلاً عن تحقق مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار " يستفيد المعلم من نتائج تقويم

التلاميذ في تقديم التغذية الراجعة المناسبة" ما عدا بعض المؤشرات وحققت درجة ضعيفة من التوافر لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية وهي المؤشر رقم (٥) " يقيس مدى مناسبة وسائل الإيضاح " صور – رسومات. . . "للمهارات الرياضية ومستوى قدرات التلاميذ ومدى فاعليتها " والمؤشر رقم (٧) " يُطلع المعنين بالأمر من أولياء الأمور وغيرهم على نتائج تقويم التلاميذ لمتابعة مستوى تقدمهم "، والمؤشر رقم (٦) "يستفيد من نتائج التقويم في استخدام برامج علاجية للتلاميذ التي تواجه بعض الإنحرافات أو التشوهات القوامية".

ويرجع الباحث هذه النتيجة الى أن " مجال التقويم " لا يكتسبة الطالب المعلم أثناء فترة الإعداد الأكاديمي والتدريب الميدانى حيث انه مجال يحتاج الى قضاء وقت أكبر مع التلاميذ للتدريب على ملاحظاتهم وتقويمهم ومن ثم اعداد الاستبيانات والادوات الخاصة بالتقويم للجوانب المختلفة للتلاميذ " الوجدانى – المهارى – المعرفى " ومشاركة باقى الزملاء فى اعداد وتعميم هذه الادوات والاستفادة من نتائجها فى تحسين أداء التلاميذ، وهذا لا يتوافر لدى الطالب المعلم أثناء فترة الإعداد حيث ان فترة التدريب الميدانى سواء المتصلة أو المنفصلة خلال العام قليلة، كما يقترح الباحث إعداد دورات خاصة بمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية خاصة بالتقويم وأهمية وطرق إعداد الأدوات والإستيانات الخاصة بالتلاميذ والتى تقيس كافة جوانب التعلم لديهم.

ويتفق مع ماسبق السعيد(٢٠١٢م)، سالمSalem (٢٠١١م)، Gameel , Abd El Salam (٢٠١١م) من حيث ضرورة ربط التدريب على خبرات التلاميذ بحياتهم ، والتدريب على تنظيم عناصر الدرس بخطوات متسلسلة ومنطقية ، والتدريب على مهارة اختيار طرق التدريس الملائمة لمحتوى الدرس، وتوفير الامكانات اللازمة لتحقيق ذلك. وبالتالي ضرورة التخطيط لبرامج تسهم في تحقيق

التنمية المهنية للخريجين وذلك لتحسين وتطوير الأداء المهني والتي تنفذ قبل إلتحاقهم بالعمل أو أثناء العمل.

- **عرض نتائج المجال الرابع (أنشطة مهنية فعالة):**

جدول (١١) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يوفر المعلم مناخاً صفياً داعماً لعمليتي التعليم والتعلم (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يُوفر مناخاً يشجع على المناقشة والحوار.	57	39	12	٤٣ .٢	٧٠ .٠	261	٪٥٦ .٨٠	٤
٢	يُصغي لأراء التلاميذ ويحثهم على تقبل الرآى الأخر.	69	27	12	٥١ .٢	٧٠ .٠	273	٪٢٦ .٨٤	٣
٣	يراعى المساواة والشفافية والتسامح مع جميع التلاميذ.	78	21	9	٦٣ .٢	٦٥ .٠	285	٪٩٦ .٨٧	١
٤	يحترم أراء التلاميذ وأن اختلفوا مع أرائه.	75	21	12	٥٧ .٢	٧٠ .٠	279	٪١١ .٨٦	٢
٥	يهتم بالاستجابات وردود أفعال التلاميذ حول ممارستهم وأدائهم.	57	36	15	٤٠ .٢	٧٤ .٠	258	٪٦٣ .٧٩	٥
٦	يحرص على أن يكون التلاميذ على دراية كاملة بأساليب التقويم التي يستخدمها ويطلعهم على النتائج	24	60	24	٠٠ .٢	٦٩ .٠	216	٪٦٧ .٦٦	٦

يتضح من جدول (١١) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٦٦. ٦٧٪، ٨٧. ٩٦٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (٢، ٢. ٦٣)، فضلاً عن تحقق جميع مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار " يوفر المعلم مناخاً صفياً داعماً لعمليتي التعليم والتعلم " لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية.

جدول (١٢) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يحرص المعلم على تنمية ذاته مهنياً (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يشارك في الدورات والبرامج التدريبية.	33	54	21	٢.١١	٠.٧٢	228	٧٠.٣٧٪	٥
٢	يستفيد من محتوى الدورات التدريبية في تحسين العملية التعليمية وأدائه التدريسي	54	42	12	٢.٤٠	٠.٦٩	258	٧٩.٦٣٪	١
٣	يقدم على استخدام وتجربة كل ما هو جديد من استراتيجيات ووسائل تعليمية.	42	39	27	٢.١٤	٠.٨١	231	٧١.٣٠٪	٣
٤	يعتمد على مصادر المعرفة (المراجع - المجلات العلمية - الأبحاث) في تطوير معلوماته التخصصية	33	42	33	١.٩٧	٠.٧٩	195	٦٠.١٩٪	١١
٥	يتبادل مع زملائه الخبرات والمصادر العلمية في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية	30	63	15	٢.١٤	٠.٦٥	231	٧١.٣٠٪	٣ مكرر
٦	يقيم ذاته بأدوات متنوعة لتحديد جوانب القوى والضعف في أدائه التدريسي.	30	60	18	٢.١٤	٠.٦٥	228	٧٠.٣٧٪	٥ مكرر
٧	يعدل أدائه في ضوء نتائج التقويم.	39	51	18	٢.٢٣	٠.٦٩	237	٧٣.١٥٪	٢
٨	يوظف مصادر المعرفة المتعددة في المواقف التعليمية المختلفة.	33	51	24	٢.١١	٠.٧٢	225	٦٩.٤٤٪	٧

٩	يطلع على كل ما هو جديد من خلال استخدام الانترنت.	24	51	33	٩١.١	٧٤.٠	207	٨٩.٦٣٪	٩
١٠	يتطلع إلى كل ما هو جديد وحديث في المهنة من طرق وأساليب مبتكرة.	30	42	36	٩٤.١	٨٠.٠	210	٨١.٦٤٪	٨
١١	يشارك في النقابات المهنية الخاصة.	15	63	30	٨٦.١	٦٥.٠	201	٠٤.٦٢٪	١٠
١٢	يطور من مستواه العلمي والإلتحاق بالدراسات العليا.	12	27	69	٤٨.١	٥٩.٠	159	٠٧.٤٩٪	١٢

يتضح من جدول (١٣) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٤٩. ٠٧٪، ٧٩. ٦٣٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (١. ٤٨، ٢. ٤٠)، فضلاً عن تحقق مؤشرات التنمية المهنية الخاصة بمعيار " يحرص المعلم على تنمية ذاته مهنياً" ما عدا بعض المؤشرات وحققت درجة ضعيفة من التوافر لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية وهي المؤشر رقم (١٢) " يطور من مستواه العلمي والإلتحاق بالدراسات العليا "، والمؤشر رقم (٤) " يعتمد على مصادر المعرفة (المراجع - المجلات العلمية - الأبحاث) في تطوير معلوماته التخصصية "، والمؤشر رقم (١١) " يشارك في النقابات المهنية الخاصة "، والمؤشر رقم (٩) "يطلع على كل ما هو جديد من خلال استخدام الانترنت"، والمؤشر رقم (١٠) " يتطلع إلى كل ما هو جديد وحديث في المهنة من طرق وأساليب مبتكرة ".

مما سبق يرى الباحث أن هذا المجال به العديد من المؤشرات النامية والتى تحتاج الى تحسين وتطوير لكى يتقنها المعلم بشكل جيد، حيث اقدامهم على المشاركة فى الدورات والبرامج التدريبية ضعيف وعدم رغبتهم فى المشاركة فى النقابات المهنية، كما انهم لا يهتموا بأساليب التقويم ولا يستخدموا نتائجها

لتحسين أدائهم وتفعيل دروسهم، وأن المعلم لا يتبادل مع زملائه الخبرات ولا يطلع على كل ما هو جديد فى مجال تخصصه من خلال استخدام شبكة الانترنت.

ويرى "الباحث" أن هذه النتيجة نتيجة طبيعية نظراً لقصور خطة التدريب والتنمية المهنية التي توفرها وزارة التعليم لقطاع التربية البدنية، علاوة على إرتفاع تكلفة الإشتراك في البرامج التدريبية التي تنظمها الجهات المعنية بتدريب معلمي التربية البدنية بوجه عام.

لذا يقترح الباحث ان تكون هناك دورات تدريبية خاصة بهذا المجال وهي : -

دورة استراتيجيات التدريسي الحديثة " تعتمد على مشاركة التلاميذ وفاعليتهم فى التدريس".

دورات لمعلمي التربية البدنية فى كيفية الاستفادة من شبكة الانترنت.

دورات خاصة بالتقويم وأهميتة وأدواته وكيفية تطبيقة والاستفادة منه.

ومما لفت انتباه الباحث هو عدم رغبة معلمي التربية البدنية فى تطوير مستواهم العلمى والالتحاق بالدراسات العليا حيث حصل هذا المؤشر على نسبه(٤٩.٠٧٪)، ويرجع الباحث هذه النتيجة الى ارتفاع تكاليف الالتحاق بالدراسات العليا فضلاً عن الاجراءات التى تتطلب تفرغ يومين على الاقل من العمل وما يقابل المعلم من صعوبات فى الحصول على هذا التفرغ وتعنت المسؤلين للموافقة على ذلك، لذا يقترح الباحث أن يكون هناك تميز لمعلمي التربية البدنية الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه مادياً ومعنوياً حتى يتحمس باقى المعلمين للالتحاق بالدراسات العليا في صورة أقدمية وإضافة علاوة دورية، الى جانب توافر بعض المرونة فى اجراءات التفرغ وذلك عن طريق التعاون بين الكليات والأقسام ووزارة التعليم، بالاضافة الى ما سبق يقترح الباحث أن تكون هناك برنامج للدراسات

العليا عن طريق شبكة التعليم عن بعد الذى يتيح لمعلمي التربية البدنية الحضور والانضمام الى هذا البرنامج دون الحاجة لأيام تفرغ او الذهاب بشكل منتظم الى الكلية ، أو فتح دراسات صيفية لهم وبأسعار مخفضة.

وتتفق النتيجة السابقة مع كامل(٢٠٠٤م) بأن من أهم أسباب ضعف ممارسة المعلمين لأنشطة النمو المهني والتطوير الذاتي وهو ضعف العائد المادي ، وعدم توفر التخطيط والاهتمام من قبل المديرين والمشرفين علاوة على ضيق الوقت والعبء التدريسي ونقص المصادر.

كما يتفق مع ما سبق مع عبد الوهاب (٢٠٠٧م: ٤٧٥) إلى أن جودة أداء المعلم انما ينبغي أن يتأسس على إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم من خلال تطوير أدائه العلمي، وتمكنه من تخصصه ومتابعة الجديد فيه ليتمكن من تنسيق المعرفة في عصر الانفجار المعرفي وتطوير أدائه المهني التربوي من خلال تمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها مع العمل على تحقيقها وعرض المادة العلمية بصورة جذابة ومعززة للتعلم وفتح الحوار بينه وبين المتعلم، كما تسهم في تنمية التفكير وتنويع أساليب التقييم للطلاب.

- **عرض نتائج المجال الخامس (توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم) :**

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمجموع التقديري والنسبة المئوية والترتيب لمجال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم (ن = ١٠٨)

م	المؤشرات	متوافر بدرجة			س/	± ع	المجموع التقديري	النسبة المئوية	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	يصمم وسائل تعليمية ويوظفها في التدريس للأنشطة الرياضية المختلفة.	27	45	36	١.٩١	٠.٧٨	207	٦٣.٨٩٪	١
٢	يستخدم النماذج الخاصة بالمهارات المصورة بالفيديو سواء " فيديو – صور متسلسلة متحركة أو ثابتة " ويعرضها على التلاميذ أثناء تدريس المهارة.	6	27	75	١.٣٤	٠.٥٩	147	٤٥.٣٧٪	٣
٣	يستخدم مصادر المعلومات المنتشرة على الانترنت " القواميس الالكترونية –	6	33	69	١.٤٠	٠.٦٠	153	٤٧.٢٢٪	٢

	المكتبات الالكترونية. . . " للحصول على المعلومات الخاصة بالرياضة								
٤	يستخدم تكنولوجيا الاتصال التعليمي في إعداد برامج للموهوبين ولمن يواجهون صعوبة في التعلم.	6	27	75	٣٧.١	٦٠.٠	147	٣٧.٤٥٪	٣م

يتضح من جدول (١٣) أن النسبة المئوية لإستجابات عينة البحث تراوحت بين (٤٥. ٣٧٪، ٦٣. ٨٩٪) وبمتوسط حسابي تراوح بين (١. ٣٤، ١. ٩١)، فضلاً عن أن جميع المؤشرات حققت درجة ضعيفة من التوافر لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية.

ويرجع " الباحث " تحقق جميع المؤشرات في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم بدرجة ضعيفة وتحتاج الى تحسين وذلك نظراً لعدم اهتمام المديرين والمشرفين " التوجية " بمجال تكنولوجيا التعليم وعدم اشتراك معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية بدورات خاصة بهذا المجال، فضلاً عن القصور في برامج التدريب أثناء الخدمة والخاصة بسبل توظيف تكنولوجيا التعليم بدرس التربية البدنية.

لذا يقترح الباحث أن يكون هناك مقرر خاص بتوظيف تكنولوجيا التعليم بالأقسام وتدريب الطالب المعلم عليها أثناء الإعداد الأكاديمي، ووجود دورات خاصة بهذا المجال فى وزارة التعليم يلزم معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية بحضورها ، مع مراعاه التسهيلات اللازمة السابق ذكرها لحضور هذه الدورات.

ويتفق مع ما سبق نتائج دراسة جونثان ، ميشيلي Jonathan &, Michelle (٢٠٠٧م)إلى قصور مستوى أداء المعلمين قبل الخدمة في استخدام التقنيات التعليمية كأحد المعايير القومية لإعداده وأكدت على ضرورة اهتمام برنامج إعداد المعلم بتدريب الطلاب على كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم لضمان يجودة أداء المعلم.

جدول (١٤) المتوسط الحسابي والمجموع التقديري والوزن النسبي لمجالات ومعايير قائمة التنمية المهنية المقترحة باستخدام طريقة التجزئة النصفية (ن=١٠٨)

مجالات ومعايير قائمة التنمية المهنية المقترحة	س/	±ع	المجموع التقديري	الوزن النسبي	الترتيب
١. التخطيط لعمليتى التعليم والتعلم					
١/١ تخطيط المعلم لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	٣٧ .٢٦	٢٣ .٤	٩٤٥	٪٥٥ .٧٩	الأول
٢/١ تصميم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلم متمركزة حول المتعلم.	٨٦ .٢٥	٦٥ .٣	٥٤٤	٪٩٦ .٧١	الثانى
المجموع الكلى للمجال	٢٣ .٤٢	٣٤ .٧	١٤٨٩	٪٥٩ .٧٦	الثاني
٢. تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم					
١/٢ ينمي المعلم جوانب التعلم " معرفية – مهارية- وجدانية " لدى التلاميذ.	٤٠ .١٤	٠٦ .٣	٥١٩	٪٠٩ .٨٠	الثانى
٢/٢ يُدير المعلم عملية التعليم بكفاءة.	٠٠ .٣٣	٥٣ .٥	١١٨٨	٪٥٧ .٧٨	الثالث
٣/٢ يشجع التلاميذ على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة تسهم في تحسين العملية التعليمية.	٥٤ .١٩	٥٥ .٣	٧٠٥	٪٦٠ .٨١	الأول

٤/٢ يراعي المعلم ذوى الاحتياجات الخاصة " موهوبين – بعض الإعاقات الحركية " أثناء التنفيذ.	٩٧ .١٢	٢٠ .٢	٢٥٧	٪٤٩ .٥٩	الرابع
المجموع الكلى للمجال	٩١ .٧٩	٢٣ .٧	٢٦٦٩	٪٢٣ .٧٧	الأول
٣. أساليب تقويم فعالة					
١/٣ يطبق المعلم أساليب فعالة لتقويم نواتج التعلم.	٣٧ .١٤	٣٤ .٣	٥١٩	٪٦٥ .٦٨	الثانى
٢/٣ يستفيد المعلم من نتائج تقويم التلاميذ في تقديم التغذية الراجعة المناسبة.	٦٩ .١٦	١١ .٤	٦٠١	٪٥٦ .٦٩	الأول
المجموع الكلى للمجال	٠٦ .٣١	١٨ .٧	١١٢٠	٪١٣ .٦٩	الرابع
٤. أنشطة مهنية فعالة					
١/٤ يوفر المعلم مناخاً صفياً دعماً لعمليتى التعليم والتعلم	٥٤ .١٤	٥٠ .٣	٥٢٤	٪٨٦ .٨٠	الأول
٢/٤ يحرص المعلم على تنمية ذاته مهنياً	٤٦ .٢٤	٩٠ .٥	٨٧٠	٪١٣ .٦٧	الثانى
المجموع الكلى للمجال	٠٠ .٣٩	٧٦ .٨	١٣٩٤	٪٧١ .٧١	الثالث
٥. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم	٠٣ .٦	٩٦ .١	٢١٨	٪٤٦ .٥٠	الخامس

يتضح من جدول (١٤) مدى توافر مجالات قائمة التنمية المهنية تصميم قائمة للتنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر قيد البحث حيث مارست وحقق معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية مجالات التنمية المهنية وفقاً للترتيب التالي: -

جاء مجال " تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٧٩. ٩١) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧. ٢٣٪).

جاء مجال " التخطيط لعمليتى التعليم والتعلم " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤٢. ٢٣) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦. ٥٩٪).

جاء مجال " أنشطة مهنية فعالة " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣٩. ٠٠) وبنسبة مئوية بلغت (٧١. ٧١٪).

جاء مجال " أساليب تقويم فعالة " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣١. ٠٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩. ١٣٪).

جاء مجال " توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم " في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٦. ٠٣) وبنسبة مئوية بلغت (٥٠. ٤٦٪).

حيث يرجع الباحث ذلك إلى نجاح برنامج الإعداد الأكاديمي في إكساب معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية بعض المهارات العامة والمنقولة والالتزام بميثاق شرف المهنة ، الى جانب الخبرات العديدة التى اكتسبها المعلمين نتيجة العمل بالمدارس بعد التخرج والذي إنعكست مؤشرات نجاحه في قدرتهم على القيام بمسئولياتهم نحو التلاميذ والمدرسة والمجتمع المحيط ببيئة المدرسة، والالتزام بالقواعد المنظمة للعمل المدرسي وبالعلاقات الاجتماعية الفعاله مع زملائه وتلاميذه. ما عدا المجال الخامس " توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال " وحقق درجة ضعيفة من التوافر لدي معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية. مما يجعلة مجال نامى يحتاج الى تطوير وتحسين، لذا يقترح الباحث الاهتمام بمجال التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها فى التعليم وان يتم ذلك على محورين سواء فى أقسام التربية البدنية ومقرراتها أو فى وزارة التعليم والدورات الخاصة بهذا المجال.

ويتفق مع ما سبق الرؤية التي قدمها العزام(٢٠٠٣م) في مؤتمر إعداد وتدريب المعلمين(: نحو منهج جديد لإعداد المعلم المميز في عصر الاقتصاد المعرفي) إلى أن أبرز تحديات القرن الحادي والعشرين، تتمثل في ضرورة إيجاد نظام تربوي يحقق إعداد المعلم إعداداً متميزاً، قوامه توفير فرص التنمية المهنية المستدامة، فيما يتعلق بالمعارف والاتجاهات، لتمكينه من الارتقاء بالمستوى التعليمي، وتهيئته للاضطلاع بالمهمة المنوطة به. وقد حدد برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في (إعداد

المعلمين قبل الخدمة- برامج التأهيل في أثناء الخدمة- برامج التدريب في أثناء الخدمة)

وبذلك يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الثاني: " ماهي الأهمية المئوية لمجالات ومعايير التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر؟".

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف البحث وفى إطار المنهج العلمي المستخدم، وفى نطاق عينة البحث، وكذلك التحليل الإحصائي، وعرض نتائج البحث وتفسيرها مناقشتها، تمكن "الباحث" من تصميم قائمة للتنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر أصبحت قابلة للاستخدام بعد اختبار صدقها وثباتها وهي:

قائمة التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر، مقسمة إلى (٥) مجالات اشتملت على (١٠) معايير، وهي كالآتي:

المجال الأول " التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم" واشتمل على (معيارين) بواقع (١٨) مؤشر وهما كالتالي:

المعيار الأول: تخطيط المعلم لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم ، واشتمل على (١١) مؤشر.

المعيار الثاني: تصميم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلم متمركزة حول المتعلم، واشتمل على (٧) مؤشرات.

المجال الثاني " تنقيذ عمليتي التعليم والتعلم" واشتمل على (٤) معايير بواقع (٣٢) مؤشر وهم كالتالي:

المعيار الأول: "ينمي المعلم جوانب التعلم " معرفية – مهارية- وجدانية " لدى التلاميذ "، واشتمل على (٦) مؤشرات.

المعيار الثاني: "يُدير المعلم عملية التعليم بكفاءة"، واشتمل على (١٤) مؤشر.

المعيار الثالث: "يشجع التلاميذ على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة تسهم في تحسين العملية التعليمية"، واشتمل على (٨) مؤشرات.

المعيار الرابع: "يراعي المعلم ذوى الاحتياجات الخاصة " موهوبين – بعض الإعاقات الحركية " أثناء التنفيذ"، في أثناء تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، واشتمل على (٤) مؤشرات.

المجال الثالث " أساليب تقويم فعاله " واشتمل على (معيارين) بواقع (١٥) مؤشر وهم كالتالي:

المعيار الأول: "يطبق المعلم أساليب فعالة لتقويم نواتج التعلم "، واشتمل على (٧) مؤشرات.

المعيار الثاني: يستفيد المعلم من نتائج تقويم التلاميذ في تقديم التغذية الراجعة المناسبة، واشتمل على (٨) مؤشرات.

المجال الرابع " أنشطة مهنية فعاله " واشتمل على (معيارين) بواقع (١٨) مؤشر وهم كالتالي:

المعيار الأول: " يوفر المعلم مناخاً صفياً دعماً لعمليتى التعليم والتعلم " واشتمل على (٦) مؤشرات.

المعيار الثاني: "يحرص المعلم على تنمية ذاته مهنياً "، واشتمل على (١٢) مؤشر.

المجال الخامس " توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم"، واشتمل على (٤) مؤشرات.

٢- توافرت مجالات قائمة التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر قيد البحث كالتالى: -

- جاء مجال " تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم " في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٧٩. ٩١) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧. ٢٣٪).

جاء مجال " التخطيط لعمليتى التعليم والتعلم " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤٢. ٢٣) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦. ٥٩٪).

جاء مجال " أنشطة مهنية فعالة " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣٩. ٠٠) وبنسبة مئوية بلغت (٧١. ٧١٪).

جاء مجال " أساليب تقويم فعالة " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣١. ٠٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩. ١٣٪).

جاء مجال " توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم " في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٦. ٠٣) وبنسبة مئوية بلغت (٥٠. ٤٦٪).

التوصيات:

فى ضوء ما تم استنتاجه يوصى "الباحث" بما يلى:

الاستفادة من قائمة التنمية المهنية المستخلصة من هذه الدراسة في تخطيط البرامج التدريبية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية فى ضوء مستجدات العصر.

إعادة النظر في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية مع ضرورة مراعاة إحتياجات سوق العمل عند تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية المستقبلية.

تنسيق التعاون بين كليات التربية البدنية وأقسامها والجهات المعنية والقائمين على تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية.

الإهتمام بقياس أثر برامج التنمية المهنية سواء فيما يتعلق بالتنمية المعرفية أو فيما يتعلق بالتنمية المهارية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية.

ضرورة إشراك معلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية في إعداد البرامج التدريبية بداية من التخطيط وحتى التقويم والمتابعة، والتعرف على وجهات النظر وآراء المعلمين في البرامج التدريبية من حيث (القائمون على التدريب - أنسب أساليب التدريب- مواد التدريب) من خلال إستطلاع رأي مُعد لهذا الغرض وبصفة دورية.

ضرورة إدراج دورات للتقويم وأهميته ووسائلة وكيفية الإستفادة منه وتطبيقة فى التربية البدنية.

ضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية ووسائل الايضاح واعداد برامج ودورات خاصة بها.

العمل على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال وشبكات الانترنت فى التعليم وتوظيفها لخدمة برامج التنمية المهنية.

المرونة فى التعامل من قبل إدارات المدارس والمشرفين ووزارة التربية فى تسهيل حضور المعلمين للدورات التخصصية ادارياً ومراعاه حاجاتهم وأعبائهم التدريسية.

إعداد خطة عامة لتقصي الإحتياجات التدريبية لمعلمي التربية البدنية للمرحلة الإبتدائية كل فترة زمنية ، والتخطيط لضمان فاعلية تلبيتها بصورة دورية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- كنعان، أحمد علي(٢٠٠٧م): رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي، بحث منشور، مؤتمر الإصلاح المدرسي(تحديات وطموحات)، في الفترة من١٧ - ١٩ ابريل، دبي.
- حمدان، أحمد يوسف(٢٠٠٨م): معلم التربية الرياضية بين الواقع والطموح وفق متطلبات انظمة الجودة، بحث منشور، المؤتمر الدولي الاول للتربية البدنية والرياضة والصحة(٢٥- ٢٧) يونيو، الكويت.
- السعيد، إيمان رفعت(٢٠١٢م): فاعلية برنامج إعداد أخصائي الترويح الرياضي للمهنة، بحث منشور، المجله العلمية للتربية البدنية والرياضة، كلية التربية الرياضية للبنين، العدد (٦٤) - جامعة حلوان.
- الشرعي، بلقيس غالب(٢٠٠٩م): دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، بحث منشور، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (٤)، المجلد الثاني، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان،
- الغامدي، حمدان أحمد(٢٠٠٩): تجربة كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية لتطوير خريجيها في ضوء حاجات المجتمع وطبيعة العصر، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى العربي الثاني الموصفات العالمية للجامعات (٢٢- ٢٤) سبتمبر، صنعاء، الجمهورية العربية اليمنية.
- المطيري، سلطان هويدي(٢٠٠٨م): أثر مدخل تكنولوجي متكامل في التدريب الالكتروني لتنمية بعض مهارات إدارة المقررات الالكترونية لدى

اعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، جامعة القاهرة.

- عبد الله، عبد العزيز سليمان(٢٠٠٩م): فاعلية برنامج مقترح لتنمية الاداء المهني لمعلمي مادة الكيمياء بمرحلة التعليم ما بعد الاساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- العزام، عبد الكريم(٢٠٠٣م): وزارة التربية والتعليم، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر إعداد وتدريب المعلمين: نحو منهج جديد لإعداد المعلم المميز في عصر الاقتصاد المعرفي، ٢٩- ٣٠ سبتمبر، عمان، الأردن.

- عساس، فتحية معتوق(٢٠٠٤م): معايير تدريب المعلمات أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد ٣٠، الجمعية المصرية للمنهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين شمس.

- عبد الوهاب، فيصل محمد(٢٠٠٧م): فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما ىراها مشرفو ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية"، ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي الرابع عشر، الجودة في التعليم العام، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، مركز الملك خالد، .

- قاسم، مجدي عبد الوهاب، الحسيني، هشام حبيب، مصطفى، أسماء عبد المنعم، أبو مسلم، مايسة فضل(٢٠١٠م): نظم ضبط الجودة الداخلية

لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد ، الإصدار الأول.

- عبد السلام، مصطفى(٢٠٠٩)م: أساسيات التدريس والتنمية المهنية للمعلم، ط٤ ، دار الفكر العربى، القاهرة.
- كامل، مصطفى محمد(٢٠٠٤م): التنظيم الذاتى للتعلم والنمو المهنى للمعلم، المؤتمر العلمى السادس عشر(تكوين المعلم)، بحث منشور، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

١٤- Gameel, Amal & Abd El Salam, Mohamed (2011): "Professional Development of Specialist in Sports for All(Recent Graduates) in Light of the Labor Market Requirements " World Journal of Sports Sciences, the code of the article is 1127 WJSS , Volume (6) " No- 2, .

15- Dee C. (2006): The effectiveness of behavioral consultation combined with skills (social skill development, problem solving) The University of Utah, DAI, 59(4)1125, .

16- Salem, Faida Mohamed (2011): Identifying Training Needs For In- Service Teachers In Primary Education Level In Relation To Teaching Method, Journal of Islamic and Arabic Education 3(2), 41- 5

17- Gerry G, Gebhard (2006): Teaching English as a Foreign or Second Language A Self Development and Methodology Guide, The University of Michigan Press, .

18- National conference of state Legislatures(2006): The forum for Americas Ideas Policy Options for Improved Professional Development a Road Map for Policymakers, U. S. A, nsdc.

19- Joan , Richardson: Learning Teams, When Teachers Work Together, Knowledge and Report Grow, Tools for Schools, August September, National Stuff Development Council, Retrieved: 18/6/2007, p15, from the World Wide Web: http: www. nsdc. org.

20- Jonathan , Singer & Michelle, Maher(2007): Pre- service Teachers and Technology Integration: Rethinking Traditional Roles, Journal of Science Teacher Education, Vol. 18, No. 6.

21- Marsha , Speck& Caroll , Knipe (2005): Why Can't We get it Right Designing High - Quality Professional Development for

Standards- Based Schools. Second Ed, California: Corwin Press.

22- The Center for Effective Teaching and Learning: Professional Development: Intellectual Development and Service to Peers as Integral to Professional Teaching, Retrieved: 5/8/2007, p1 from the World Wide Web: http: //sunconference. utep. edu/CETaL/resources/portfolios/develop. htm.

مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في تحقيق معايير جودة الدمج

د. صبحي سعيد الحارثي

رئيس قسم التربية الخاصة

جامعة أم القرى

ملخص الدراسة.

هدفت الدراسة في التعرف على مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج وفقا لبعض المتغيرات(المؤهل، الخبرة، العمر، نوع الإعاقة) واشتملت العينة على (ن=٦٠) خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٦هـ) وطُبق المنهج الوصفي ألارتباطي المقارن، واُستخدمت استبانه للتحقق من فروض الدراسة. وأهم ما أوضحت نتائج فروض الدراسة ما يلي:

أن أكثر المهام والواجبات التي يقوم بها معلم التربية الخاصة في المدارس، تمثلت في: تطبيق أساسيات الدمج في المدرسة، معاملة الطلاب باحترام، مساعدة المعلم العادي في تفهم خصائص الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، تطور اتجاهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم التنسيق مع إدارة المدرسة لتذليل الصعوبات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية.

أكثر مجالات تعاون إدارة المدرسة في ضوء معايير جودة الدمج، تمثلت في: العمل على تكوين قواعد السلوك السليم النابع من أخلاقيات الدين الإسلامي، التعريف بالدمج والعمل على تفعيله، تمكن الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم من الشعور بأنهم ينتمون إلى مدرستهم، تطوير لعلاقة الاجتماعية مع الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم.

أكثر مجالات تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج، تمثلت في: ثقة أولياء الأمور بأن أطفالهم محل تقدير، يعملون على تخليص أبنائهم من أي مشاعر سلبية في المدرسة، يظهرون الاحترام لابنهم.

توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وتعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج. دالة عند مستوى ٠. ٠١.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد: مهام معلم التربية الخاصة، وتعاون المدرسة، وتعاون أسر ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير العمر. حيث أن متوسط أعمار ٣٥- ٤٥ أعلى من متوسط الأعمار الأخرى على كل متغيرات الدراسة.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مشرفي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات نوع المؤهل، الخبرة. الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: معلم التربية الخاصة، إدارة المدرسة، أسر ذوي الإعاقة، جودة الدمج.

مقدمة:

هناك شبة إجماع بين المؤسسات التربوية والتعليمية على أهمية عملية الدمج والتي تعكس فلسفة إنسانية وتمثل حركة أخلاقية نحو توفير التعليم المناسب للأشخاص ذوي الإعاقة ضمن البيئة الطبيعية المناسبة، واستمدت هذه الفلسفة جزءمن زخمها منسجما لمعاناة لهؤلاء الأفراد الذي كانوا يحرمون من التفاعل مع أقرانهم العاديين عند عزلهم في المؤسسات أو المدارس والمعاهد الخاصة، وقد واكبت هذه الفلسفة حركات وتغيرات أخرى في العالم الحديث تنادي بعدم التمييزيين الأفراد بشتي الصور والأشكال ولاسيما فيما يتعلق بالتمييز بين الأفراد وحقهم بالتعليم في المكان المناسب وخاصة بعد ظهور جملة قوانين تربوية مما ساعدهم في تشكيل قوة ودعم كبير لحقوق الأفراد في مجالا التعليم ضمن البيئة الطبيعية. وتتطلب عملية الدمج في المدارس العامة وجود ترابط وتعاون بين المتخصصين في التربية الخاصة وبين المتخصصين في التعليم العام إضافة إلى توفير الإمكانيات اللازمة لنجاح عملية الدمج(كمال سيسالم، ٢٠٠١). ولتطبيق سياسة حقيقية للدمج لابد من تكامل الأدوار والتعاون بين المعلم والمدرسة وأسر ذوي الإعاقة مما يحقق المشاركة التعاونية بين أسر ذوي الإعاقة والمعلمين من جهة وإدارة المدرسة من جهة أخرى (Smith, 2007: 111)وخير دليل على أهمية مشاركة وتعاون أسر ذوي الإعاقة هو مأ أقره القانون الفيدرالي للتربية الخاصة. The Original Federal Special Education Law، على ضرورة زيادة مشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وضمان حصول أسرة كل طفل على فرص حقيقية للمشاركة في تعليم أطفالهم في المدرسة والبيت، وعلى الأسس التي يجب على المدارس أن تتبعها مع أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة الأطفال المعاقين فيما يتعلق بالإحالة، والاختبار، والإقامة، وتخطيط البرامج

وتقييمها، بالإضافة إلى الحق في اللجوء للقانون إذا شعروا أن حاجات أطفالهم لم تتحقق. (Heward, 2006: 101).

ويقر هيوارد (Heward, 2006, 130) وستوك(Stuck, 2004) أن أسر ذوي الإعاقة هم الأشخاص الأكثر أهمية في حياة الطفل، والمعلم الفعال يأتي في الدرجة الثانية من الأهمية، وأن العمل معاً معلمين وآباء وأسر من شأنه أن يحدث فرقاً في حياة الأطفال المعوقين. فقد أظهرت الأبحاث والممارسات العملية تحسن الفعالية التربوية عند مشاركة أولياء الأمور واختصاصي التربية الخاصة في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

مشكلة الدراسة:

من خلال استعراض الدراسات المعنية بمهام وطرائق تعاون المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء جودة الدمج نجد أن أنها أقرت أن البرامج التربوية والتعليمية لا تكون ناجحة إلا بمشاركة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة، وتتطلب هذه المشاركة تعاونًا وثيقًا بين معلمي التربية الخاصة وإدارة المدرسة من جانب وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة من جانب أخر. (السوالمة، يوسف أبو زيد، ملحم، ٢٠١٢، حنفي، ٢٠٠٩)؛ (Latunde, ; Louque, 2012).

ويكفي للتدليل على ذلك أن منظمة الصحة العالمية (W. H. O)تشير إلى أن الخدمات التي تقدمها المدارس الخاصة في الوقت الراهن لا تلبي سوي نسبة تتراوح بين (١٪) إلى (٣٪) من احتياجات الأشخاص المعاقين الذين يحتاجون إلى التأهيل في البلدان النامية. أكثر من ذلك نجد أن نسبة المعوقين في المؤسسات الخاصة في معظم بلدان العالم (فيما عدا الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول أوروبا لا تتجاوز(٥٪) وبعبارة أخري فهناك (٩٥٪) تقريبًا من المعوقين في تلك البلاد لا يتلقون رعاية منظمة. (القصاص، ٢٠١٠)وبما أن مدراء المدارس والمعلمين هم المسئولون عن

معظم العمل في دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية، ومع أهمية القادة التربويين وتأثيرهم، إلا إنهم لايتم إعدادهم غالباً لأدوارهم المختلفة في قيادة المدارس التي أدمجت المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة. (Garrison- Wade, Sobel & Fulmer, 2007) وفي ضوء عدم توافر دراسات عربية- في حدود علم الباحث- تناولت مهام معلم التربية الخاصة وإدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج، تسعي هذه الدراسة إلى تغطية هذا الجانب وتلك الظاهرة ذات الأهمية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال الإجابة على عدد من التساؤلات كما يلي:

ما هي مهام معلم الفئات الخاصة في ضوء معايير جودة الدمج ؟

ما هي مجالات تعاون إدارة المدرسة في ضوء معايير جودة الدمج ؟

ما هي مجالات تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج ؟

ما طبيعة العلاقة بين مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وتعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج

هل توجد فروق دالة في متغيرات الدراسة وفقاً للعمر؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مهام معلم التربية الخاصة تعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج، فضلاً عن تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

التعرف على مهام متعددة لمعلم الفئات الخاصة في ضوء معايير جودة الدمج.

التعرف على مجالات تعاون إدارة المدرسة في ضوء معايير جودة الدمج

التعرف على مجالات تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج

كشف العلاقة بين مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وتعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج.

التعرف على الفروق في متغيرات الدراسة وفقاً للعمر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي، أما الجانب النظري فهي تفيد فيما يلي: -

- **الأهمية النظرية:**

- التعرف على طبيعة المشاركة التعاونية الفعالة بين معلم التربية الخاصة وإدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقةحيث أن

تطوير مثل هذه المشاركة الفاعلة تسهم في تسهيل تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاص

- أن قياس درجة الخدمات في بيئة الدمج والتي تقدمها المؤسسات والهيئات والمعاهد المتخصصة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة الأثر الإيجابي لعملية الدمج. لم يحظ إلا بقسط بسيط من الدراسات والناتجة عنها أن درجة الخدمات التربوية التي تقدمها هذه البيئة في مجال الإعاقة لها الأثر الإيجابي في مجال الدمج سيكون بمثابة انطلاقة للباحثين والمهتمين في هذا المجال. (شقير، ٢٠٠٠)

- إن موضوع دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يعد من أبرز الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، وأن اتجاهات

المعلمين نحو الدمج من الأمور المهمة التي تؤثر على جودة الدمج.

- تزويد المكتبة العربية بدراسة تُظهر مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير

جودة الدمج

- **الأهمية التطبيقية:**

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في ميدان التربية الخاصة لضرورة تضمين الجانب النظري، والتطبيقي للشراكة الأسرية في ميدان التربية الخاصة

تعليم الأطفال الأنشطة التي تساعدهم على القيام بدورهم في الأسرة والمجتمع ليكونوا أعضاء فاعلين.

تساعد في إعداد برامج تكاملية وتفاعلية بين شركاء الدمج للوصول إلى المعايير الدولية.

إن عملية الدمج تساعد في إتاحة الفرصة لتدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على التفاعل الاجتماعي كما أنها تساعد على عملية التخاطب اللغوي بينهم.

التعرف على مستوى وطبيعة الخدمات التربوية التي تقدمها الهيئات والمؤسسات والمعاهد المتخصصة في مجال المعاقين والأثر الإيجابي في دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين.

تعليم الأطفال كيفية التعامل والانسجام مع الآخرين.

مساعدة الأطفال على تنمية مداركهم عن العالم المحيط بهم.

إظهار الأساليب التربوية الحديثة تساعد في مواجهة الآثار السلبية لهذه الإعاقة ومعالجة هذه الآثار السلبية لها.

مفاهيم الدراسة:

١- **معلم التربية الخاصة:** Special education teacher.

هو المعلم المؤهل الذي يقدم خدمات تربوية وتعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتوافر فيهم الإعداد الأكاديمي والخبرة في التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

ويمكن التعرف إجرائياً على مهام معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه الدراسة من خلال درجاته على استبانة مهام المعلم في جودة الدمج.

٢-**الأسرة:** Family

آباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد اقتصر الباحث على الأب أو الأم كممثل لأسرة الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في الدراسة الحالية. (حنفي، رفيق، ٢٠٠٩).

ويمكن التعرف إجرائياً على مجالات تعاون أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه الدراسة من خلال درجاتهم على الاستبانة المعدة لذلك في ضوء جودة الدمج.

٣- **إدارة المدرسة:**

مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة تضعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة. ويمكن التعرف إجرائيا على مجالات تعاون إدارة المدرسة في هذه الدراسة من خلال درجاتهم على الاستبانة المعدة لذلك في ضوء جودة الدمج.

٤- **الدمج:** Inclusion

نموذج يقوم على الاستجابة للحاجات التعليمية والتربوية والاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصول ومدارس التربية العامة العادية إلى أقصى مدى ملائم لاحتياجاتهم واستعداداتهم الخاصة بحيث يتيح هذا الدمج لهم مايتاح لأقرانهم العاديين من فرص أكاديمية واجتماعية وتعليمية وحياتية (Praisner, 2000).

٥- **جودة الدمج:** QualityInclusion

معايير عالمية تمنح من جهة استشارية مستقلة ومقرها بريطانيا، ويجب أن يشكل الدمج التعليمي بها "مبدأ أساسياً لسياستها ورؤيتها وممارساتها" حيث تقوم مدارس الدمج التعليمي التي يجرى متابعتها وفقاً للمدى الذي وصلت إليه تلك المدارس في دمج المتعلمين بها من ناحية، والخطوات التي اتخذتها في العناية بالطلاب ذوي صعوبات التعلم من ناحية أخرى. ويمكن التعرف إجرائياعلى جودة الدمج في هذه الدراسة من خلال درجات العينة على فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

١- **العينة المستخدمة:** تتضمن عينة الدراسة (ن= ٦٠) من مشرفي التربية الخاصة.

٢- **الحدود المكانية:** حيث اختيرت عينة الدراسة من إدارات التربية الخاصة بمكة المكرمة.

٣- **الحدود الزمنية:** طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ

٤- **الحدود المنهجية:** المنهج الوصفي ألارتباطي المقارن

٥- **الأدوات المستخدمة:** والتي تتمثل في استبانه أعدها الباحث للتعرف على مهام معلم التربية الخاصة

وتعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج.

الإطار النظري للدراسة:

على مدار العقود الثلاثة الماضية، وفي ظل دعوات المنظمات الدولية نحو ديمقراطية التعليم، وتحقيق عدالة الفرص التعليمية، والعولمة، وبناء على ذلك ظهر الاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم تعليميا وكذلك الاهتمام بتأهيلهم بما يتلائم مع احتياجاتهم وظروف الإعاقة بالنسبة لهم. وتشير الاتجاهات العالمية الحديثة إلى قضية الدمج (Inclusion) ومايتطلبه ذلك من إعداد معلمين متخصصين بحيث يصبح قادرا على التخطيط للأنشطة اللاصفية وبما يمكنهم من إشباع الحاجات الفردية لكل دارس على حدة اعتمادا على مالديه من إعاقة، ويتطلب أيضاأن يكون المعلم قادرا على معرفة السمات العامة للدارسين من ذوي الإعاقة والخدمات المقدمة لهم وذلك من خلال مايقدم إليه من برامج تدريبية(carin&Bass, 1996). وقد خلص كل من(حنفى، ٢٠٠٧، السرطاوي، ١٩٩٥)إلى إن المشاركة التعاونية بين الأسر والاختصاصيين(الذين يقدمون خدمات للطفل ذو الاحتياج الخاص سواء خدمات تربوية مثل معلم التربية الخاصة)

تعود بفوائد جمة لكل من:

الاختصاصيين: حيث تسهم في مساعدتهم في أن يكونوا أكثر فهماً لحاجات الطفل وأسرته وأكثر استفادة من متابعة الأسرة لأداء طفلها.

الأسرة: حيث تسهم في إكسابها المهارات اللازمة لتدريبها وتبصرها بمصادر الدعم المتوفرة في المجتمع المحلي وذات العلاقة بطفلها،

الطفل: حيث تزداد فرص النمو والتعلم وتعديل سلوكه وتبني اتجاهات إيجابية نحو المنزل وعملية التعلم.

لذلك يرى هاوارد (Heward, 2006) أن التواصل الطبيعي هو العنصر الأساسي للمشاركة الفعالة، فبدون تواصل مفتوح وأمين(honest)بين المعلم وإدارة المدرسة والآباء، فالنتائج الإيجابية المتوقعة لن تتحقق، وتشترط ولاية مينسوتا الأمريكية شروط التقدم لوظيفة معلم في مدارس الدمج أن يكون لديه فهم بالتعليم العام والتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، ولديه مهارات العلاقات الإنسانية الجيدة، لديه قدرة على التواصل الفعال مع المعلمين الآخرين والإداريين والأفراد المساندين، ولديه القدرة على الإمساك بزمام الأمور مع الطلاب، القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة بيسر و مرونة(Area special education cooperative, 2003)وكذلك التعاون بين معلم التربية الخاصة ومعلم تربية العاديين أمر ضروري لنجاح دمج التلاميذ المعاقين ويتلقون خدمات من التعليم الأكاديمي داخل فصول التعليم العام(Villa & Thousand, 2005). ولمدير المدرسة دور أساسي في مدارس الدمج والتي يكون له دور فعال في مساندة معلم التربية الخاصة حتى لا يشعر معلم التربية الخاصة بحالة الانهاك أو الاحتراق النفسي. وإنهاك معلم التربية الخاصة له عديد من الآثار السلبية التي تؤثر على

الطلاب والمدارس. ويلعب مدراء المدارس دورا أساسيا في دعم معلمي التربية الخاصة، ولكنه نادرا ما تلقي المدراء الإعداد الكافي لتوفير هذا الدعم على نحو فعال. لذا يجب الاهتمام بتطبيق النظريات النفسية المرتبطة بالعمل لتنمية اهتمام المدراء في الدعم والحفاظ على معلمي التربية الخاصة (Bettini, Cheyney, Wang. &Leko, 2015). وقد تزداد مسؤوليات وتحديات معلمي التربية الخاصة في مستوى المدرسة الثانوية، حيث تتوسع أدوارهم لتشمل: مشرف، مدرب، والميسر للمعلمين الآخرين، وفي هذه الأدوار يقوموا بتقديم خبراتهم ومهاراتهم ليصبحوا قادة ومشرفين للمعلمين الجدد لضبط الفصول الدراسية في مدارس الدمج بالمرحلة الثانوية (Mulrine&Huckvale, 2014). . وتتطرقت ورقة (الناطور، ٢٠١٣) أيضا إلى برامج إعداد المعلمين في المنطقة العربية ودورها في إعداد المعلمين لتلبية احتياجات المرحلة القادمة في تطبيق مفهوم الدمج.

وتبعاً لنظام التعليم العادي ونظام التربية الخاصة في اليابان، تسعى الحكومة لإصلاح التعليم الذي يشجع إتباع طريقة الدمج في التعليم. وهدف البحث الكشف عما إذا كان يتم تدريب المعلمين لنجاح عملية الدمج في اليابان، ومن خلال مراجعة تصورات جميع المعلمين قبل الخدمة في إحدى الجامعات فيما يتعلق باستعدادهم ليصبحوا معلمين بمدارس الدمج. حيث يتم تشجيع التوجه نحو الدمج في التعليم باليابان ومن خلال التعاون والدعم بين المعلمين المتدربين في التعليم العادي والتربية الخاصة، وقد توصل البحث إلى أنه توجد تصورات مختلفة من المعلمين قبل الخدمة للاستعداد للعمل سواء في المدارس الابتدائية أو في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن توجد الحاجة إلى إعداد المعلم بشكل أفضل نتيجة لانخفاض شديد في فهمه لعملية الدمج، المعلمين اليابانيين قبل الخدمة لديهم قصور في المهارات والمعارف والخبرات، أو التدريب لنجاح الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين. (Forlin, Kawai, & Higuchi, 2015). كما يعد

معلم التربية الخاصة من مسئولياته التعاون مع معلم الفصل العادي الذي يتم فيه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ويكون التعاون لإدارة الفصل أو التخطيط للتعليم داخل الفصل ويشارك معلم العاديين في اتحاذ القرارات وحل المشكلات (Ripley, 1997 (وتوجد العديد من الدراسات التي أكدت على تلك الأبعاد، توصلت دراسة كوري إلى)(Chou, 2001)على أن تأسيس مشاركة تعاونية بين الأسرة والاختصاصيين يتوقف على توافر عدة أبعاد هامة قوامها تواصل منفتح ومستمر، ومهارات الاختصاصي المتمركزة على الطفل والأسرة، وفلسفة المدرسة التي تدعم مشاركة الآباء. كذلك توصلت دراسة (Stuck, 2004) إلى أن الثقة والتواصل من أهم العوامل الهامة في تطوير علاقات تعاونية بين الآباء والمعلمين، وأن هناك علاقة بين رضا الآباء عن المشاركة التعاونية والثقة في دور المعلمين. يتفق ذلك مع نتائج دراسة (Karahara& Turnbull, 2005) التي أكدت على أن الاحترام هو أساس المشاركة التعاونية بين أسرة الطفل ذو الاحتياج الخاص والاختصاصيين. لذلك يؤكد بل- بانج وآخرون (2004Blue- Banning, et al) على أهمية ممارسة المؤشرات المرتبطة بالمشاركة التعاونية لتحقيق الأهداف المرجوة من تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال استخدام المدارس لهذه المؤشرات لتقديم تدريب أكثر للمهنيين في مجال تطوير العلاقات ذات الجودة العالية مع الأسر، بالإضافة إلى أنه قد تؤدي سلسلة من المحادثات بين الآباء والمهنيين باستخدام هذه المؤشرات إلى تصور وتقدم أعظم نحو علاقات أكثر رضا، وتعتبر المناقشة بين الآباء والمهنيين في كل جماعة أو فصل مدرسي هامة لأنها تقدم فرص لإيضاح مصطلحات مثل "احترام" "ثقة". . . . . . الخ، وتقدم أيضاً فرصاً للآباء والمهنيين لفهم وجهات نظر بعضهم البعض. وبالتالي يمكن القول أن توافر تلك الكفايات في الاختصاصيين، يعد دافعاً للأسرة لحضور الاجتماعات والدفاع عن حقوق طفلهم (Sadoski, 1999) (Farron- Davise, 2004)، وهذا لا يقلل من التأكيد على أن

الأسرة التي لديها القدرة في تحديد الجهة التي تقدم الخدمة لطفلها هي الأسرة التي لديها الرغبة والدافع لرعاية طفلها وحل مشكلاته مبكراً بشكل تعاوني مع الاختصاصيين.

في ضوء ما سبق تتضح أهمية المشاركة التعاونية والتفاعل الايجابي والرضا عنها لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة مع الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة، والتي يرى الباحث أن تلك المشاركة يمكن النظر إليها على أنها علاج غير مباشر للتغلب على ما تعانيه تلك الأسر من ضغوط قد تكون ناجمة عن إعاقة الطفل.

وهناك عدد من المكونات الضرورية للشراكات الفعالة بين الوالدين والمختصين، وهي:

أ- الأهداف المتفق عليها بصورة تبادلية؛ ب- الخبرة المشتركة؛ ج- المسئولية المشتركة؛ د- الملاءمة البيئية الثقافية؛ ه- الحل التعاوني للمشكلات؛ و- النموذج القائم على القوة، والذي يؤكد إمكانية قيام كل من الوالدين والمختصين

بدور تفاعلي إيجابي، يدرك كل طرف منهما، من خلاله، أهمية الطرف الآخر. (Brookman- Frazee, 2004)

ويرى الباحث أن هناك حاجة إلى إعداد المعلم وإدارة المدرسة وأسرة ذوي الإعاقة بشكل أفضل نتيجة لتدني مستوى الوعي في فهمهم لعملية الدمج وكذلك لتلبية احتياجات المرحلة القادمة في تطبيق مفهوم الدمج.

ويكون ذلك بالمشاركة التعاونية والتفاعل الايجابيللتعاون مع أسر ذوي الإعاقة في محاولة لتحسين الخدمات وتطوير الشراكات، وزيادة النتائج الإيجابيةفي ظل علاقة مهنية بين معلم مختص لذوي الإعاقة وإدارة المدرسة واسر ذوي الإعاقة والمختصين(على سبيل المثال المعلمين، والمرشدين، والمعالجين. . إلخ)، تتسم بالفهم الواعي لطبيعة الأدوار، والاحترام المتبادل، والثقة، والصدق، والمسئولية المشتركة، وتقبل النقد، والإحالة المتبادلة، والتعلم المتبادل، والأهداف المشتركة، والأساليب

والغايات المتفق عليها. في ضوء معايير الدمج. لذا فالتطوير المهني المستمر والممارسة المستقبلية تؤدي لنجاح الدمج في التعليم.

- الدراسات السابقة:

دراسة سادوسك(Sadoski, 1999): استهدفت الدراسة التعرف على أهمية المشاركة الأسرية – المدرسية وكفاءة مجموعات الدعم Support Groups في مساعدة الآباء للتغلب على تحديدات احتياجات الطفل المعوق، وذلك من خلال فحص استجابات (٢٩) من الآباء المشاركين في مجموعات الدعم و (٤٢) من الآباء غير المشاركين في هذه المجموعات على مقياس الضغوط الوالدية، والرضا الوالدي وتوصلت الدراسة إلى أن الآباء الذين يشاركون في مجموعات الدعم يدركون مستويات أعلى من الدعم الاجتماعي وأقل شعوراً بالعزلة بالمقارنة بأقرانهم غير المشاركين في مجموعات الدعم، وتعد الحالة الزواجية والدعم الاجتماعي أفضل مؤشر للرضا عن الشراكة، ومن أهم حاجات الآباء هو حاجتهم إلى استماع الاختصاصيين لهم وأن يكونوا أكثر تهذيباً Courteous والسماح لهم بمتابعة التوصيات في المؤتمرات واجتماعات الخطة التربوية الفردية. دراسة ستوك (Stuck, 2004): هدفت إلى التعرف على علاقة التواصل بين الآباء والمعلمين والثقة المتبادلة بينهم، وذلك على عينة قوامها (٣٨١) من الآباء، و (٦٥) معلماً لأطفالهم في المدرسة، وتوصل إلى أن الثقة والتواصل أحد العوامل الهامة في تطوير علاقات تعاونية فعالة بين الآباء والمعلمين، وأن إدراك الآباء لمستويات أعلى من الثقة لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمقارنة بإدراكات المعلمين، وأن آباء الأطفال في المرحلة الابتدائية أكثر إدراكاً لأهمية التواصل وأكثر رضا عنه بالمقارنة بالآباء في المرحلة المتوسطة، وأن هناك إيجابية بين الرضا الوالدي والثقة في دور المعلمين.

دراسة (حنفي، رفيق، ٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر الخدمات التي يقدمها الاختصاصيون لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وأكثر أشكال التواصل التي تسهم في بناء المشاركة التعاونية بين أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. والكشف عن أهمية المظاهر المتعددة للمشاركة التعاونية لأولياء الأمور (الآباء - الأمهات). وطُبق المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٧٦١) من أسر (آباء وأمهات) ذوي الاحتياجات الخاصة (٦٥٨ آباء، ١٠٣ أمهات) ممن لديهم طفل ذو إعاقة، وأسفرت نتائج الدراسة مايلي:

أن الخدمات التربوية جاءت في الترتيب الأول للخدمات التي يقدمها الاختصاصيون لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يؤكد أنه ما زالت العملية التعليمية تقوم في الأساس على الخدمات التربوية وما تتضمنه العملية التعليمية من أهداف

كما تبين أن أكثر أشكال التواصل بين الأسرة والاختصاصيين في البيئة التربوية للطفل المعوق، جاءت بالترتيب وفق الترتيب التالي: سجل المتابعة، والتقارير، والمكالمات الهاتفية، ومجالس الآباء، واجتماعات أولياء الأمور، وأخيراً الزيارات المنزلية.

ولوحظ أن أكثر الاختصاصيين الذين تتواصل معهم أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جاءت بالترتيب وفق الترتيب التالي: معلم التربية الخاصة، أخصائي النطق، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي العلاج الطبيعي، طبيب/ممرض، أخصائي العلاج الوظيفي.

دراسة (القصاص، ٢٠١٠): تناولت التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة، وهدفت إلى إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المجتمع وتغيير الثقافة

السائدة عن الإعاقة، من خلال تحديد الأدوار التي يمكن أن يسهم بها أفراد المجتمع ومؤسساته لتحقيق التطبيع الاجتماعي مع هذه الفئة وقبولهم وذلك بغرض الوصول إلى وضع سياسات وآليات تعمل على إدماجهم في كافة قضايا التنمية واعتمدت الدراسة على منهج تحليل المضمون للأدبيات النظرية والنقدية وأسفرت النتائج عما يأتي:

تدني وضعية ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع ومعاناتهم من الكثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية الناتجة أصلا عن نظره المجتمع إليهم وليست المترتبة على الإعاقة في حد ذاتها.

لوحظ عدم حصول المعاقين على الكثير من الحقوق والخدمات مقارنه بأقرانهم العاديين.

عدم توافر فرص العمل الكافية لذوي الاحتياجات الخاصة حتى في إطار نسبه الـ ٥٪ من فرص العمل حسب ما ورد في القانون وفى حاله عمل هؤلاء الأفراد يلاحظ أنهم يعملون في أعمال أو وظائف لا تتناسب مع ما يرد في شهادة التأهيل الاجتماعي التي تعطى لهم من مكاتب العمل والشئون الاجتماعية.

العجز المادي وفقر الرعاية الصحية يزيد من معاناة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم وينعكس ذلك على تدنى مشاركتهم في الأنشطة المجتمعية المختلفة وميلهم للعزلة.

دراسة مركز الجنوب والشمال للحوار والتنمية (٢٠١١): هدفت إلى تحديد "العقبات والحواجز التي تعترض مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة واندماجهم في المجتمع" والتركيز في هذه المرحلة سيكون منصباً على معرفة طبيعة ونوعية العقبات والحواجز التي تعترض مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في البيئة الأردنية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال المسح الميداني لتقييم رضا

الأشخاص ذوي الإعاقة. وقد شملت العينة (٣٠٠) حالة من الأشخاص ذوي الإعاقة بواقع (١٠٠) حالة في كل مدينة على اعتبار أن هذا العدد يكفي لعكس الأشكال المختلفة من الإعاقة والاختلافات الديموغرافية الأخرى وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي:

تدني مستوى وعي الكثير من المسئولين في البلديات، والمؤسسات الصحية والتعليمية بقضايا الإعاقة والمستلزمات الضرورية للبيئة المؤهلة، واعتبار ذلك لدى الكثير منهم ترفاً يمكن تجاوز المطالبة به في هذه المرحلة.

تفتقر المؤسسات إلى بيانات أساسية عن مرافقها العامة، وجمهورها وامكاناتها وخدماتها الروتينية العامة، مما يجعل الحصول على بيانات قد تبدو بديهية مسألة معقدة، وتحتاج إلى وقت وجهود إضافية لإعدادها. فقد حاولت الدراسة التعرف على أعداد المباني، وأطوال الطرق والأرصفة، نوعية متاعها، ومستوى تأهيلها، وأعداد المواقف والمواقف المخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة

تدني مستوى وعي الأشخاص ذوي الإعاقة بحقوقهم وعدم الرضا عن مستوى إنفاذ هذه الحقوق، فقد أفاد (٣٠٪) من الأشخاص ذوي الإعاقة أنهم لا يعرفون بوجود تشريعات خاصة بهم في حين يرى (٧٢٪) منهم أنها غير كافية و(٧٤٪) منهم يرون أن هذه التشريعات غير معمول بها.

دراسة (Mukhopadhyay, 2013): الغرض من هذه الدراسة وصف أدوار ومسؤوليات معلمي التربية الخاصة، والتحديات التي تواجههم في دعم دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (SEN) في المدارس الابتدائية العادية في المناطق الوسطى جنوب بوتسوانا Botswana. وقد تم اختيار ٣٨ معلماً من كبار المستشارين من معلمي صعوبات التعلم (STALDs). تم جمع العينات والبيانات و من خلال المقابلات المتعمقة. وكشفت النتائج أن معظم المستشارين في مجال صعوبات

التعلم بالمدارس الابتدائية في بوتسوانا لم يكونوا مدربين في مجال التربية الخاصة وأدوارهم ومسؤولياتهملم تكن واضحة المعالم. وفي الوقت نفسه، كانتالعينة تشعر بالقلق إزاء التدريب، والوقت والتخطيط، وعدم وجود موارد لتلبية احتياجات جميع الطلاب وتنفيذ الدمج في التعليم في المدارس الابتدائية. لذا فالتطوير المهني المستمر والممارسة المستقبلية تؤدي لنجاح الدمج في التعليم.

دراسة Newton; Hunter- Johnson& Gardiner- Farquharson, :((2014

تؤكد أنه على الرغم من التحول على مستوى العالم بشأن اعتماد الدمج في التعليم إلا أنه مازال تباين بين المعلمين في المفاهيم الخاطئة المسبقة حول التنفيذ الناجح والممارسات في الفصول الدراسية داخل التعليم العام. وركزت هذه الدراسة على إدراك المعلمين لتكييف سياسات الدمج في التعليم والإجراءات في جزر البهاما وآثاره على تعليم الكبار. وبلغت عينة الدراسة ١٨ معلماً في النظام التعليمي من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر في جزر البهاما. كشفت نتائج هذه الدراسة أن هناك سوء فهم واسع لتعريف الدمج في التعليم. ثانيا، "توجد خمسة عوامل تؤثر في فهم الدمج في التعليم (أ) نقص التدريب، (ب) عدم كفاية الموارد و(ج) الدعم الإداري، (د) اتجاهات المعلمين (هـ) عدم الكفاءة / سوء فهم المعلومات المتعلقة بالدمج في التعليم. لذا فهذه الدراسة تحدد الآثار المترتبة على تعليم وتدريب معلمي التعليم العام عن الدمج في التعليم.

دراسة (Sheehy and Budiyanto, 2015): عن التوجهات التربوية للمعلمين باندونسيا في سياق الدمج في التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين. تم تطبيق استبيان على ١٤٠ معلماً والمقابلات النوعية مع ٢٠ معلماً في أربع مدارس للدمج. وتشير النتائج إلى أن الطرق التربوية لها تأثير على مرونة الأدوار لمعلمي

الفصول العادية ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصول الدمج. ولكن تزايد عدد التلاميذ المعوقين داخل كل فصل يمثل مشكلة تواجه المعلمين. ويصف المعلمين بأن "التربية الخاصة" عادة تتطلب وقت أكثر من الوقت المخصص للتدريس ويتطلب تعديل التقييمات، أن معتقدات المعلمين حول التعليم في مدارس الدمج يرتبط الخبرة والمهنية.

دراسة كوليروأخرون(Collier; Keefe& Hirrel, 2015): هدفت إلى التعرف على مهارات إعداد معلمي التربية الخاصة المطلوبة للتعاون مع أولياء الأمور في محاولة لتحسين الخدمات وتطوير الشراكات، وزيادة النتائج الإيجابية وتكونت العينة من مجموعة من المعلمين ومجموعة أخرى من أولياء الأمور تلقوا برنامج تدريبي مكثف وتوصلت الدراسة إلى أهمية وفاعلية التدريب لرفع مهارات المعلم وتعاونه من أسر ذوي الإعاقة، وأقرت الدراسة أن المشاركة التعاونية تساهم بشكل فعال في تبادل المعلومات بين المعلم وأوليا الأمور.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية يمكن استخلاص ما يلي:

- إن المتتبع لجودة الدمج وما يؤديه المعلم وإدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة من دور مهم. يجد أن هناك ثمة قضايا ونتائج يمكن استخلاصها من إجمالي الدراسات السابقة التي بحثت في هذا المجال والتي قد تشكل أرضاً خصبة تساعد في طرح العديد من الفروض ومن أهم هذه النتائج ما يأتي:
- أهمية المشاركة الأسرية – المدرسية وكفاءة مجموعات الدعم التعاونية (الشراكة) بين أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمدرسة في مجال التربية الخاصة والرضا عنها، توصلت عدة دراسات إلى أن المشاركة التعاونية

لها فوائد للأسر وأطفالها، حيث إنها تسهم في تطوير اتجاهات الآباء والأطفال نحو المدرسة (Sadoski, 1999). (Stuck, 2004).

- أهمية تحديد الأدوار وتوصيفها ومسؤوليات معلمي التربية الخاصة، والتحديات التي تواجههم في دعم دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة التي يمكن أن يسهم بها أفراد المجتمع ومؤسساته لتحقيق الدمج مع هذه الفئة وقبولهم وذلك بغرض الوصول إلى وضع سياسات وآليات تعمل على إدماجهم في كافة قضايا التنمية. (القصاص، ٢٠١٠)

- تدني مستوى وعي الكثير من المسئولين بقضايا الإعاقة والدمج والمستلزمات الضرورية للبيئة المؤهلة، و أنه مازال تباين بين المعلمين في المفاهيم الخاطئة المسبقة حول التنفيذ الناجح والممارسات في الفصول الدراسية داخل التعليم العام. ((Newton; Hunter- Johnson& Gardiner- Farquharson , 2014

- قلة الدراسات العربية المباشرة سواء تلك التي تناولت معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج.

- أغلب ما توصل إليه الباحث مجموعة من المقالات والكتب النظرية التي تحدثت عن الدمج بشكل عام من دون أن تلمس جودة الدمج من هذا المنظور التكاملي. وهذا ما تحاول الدراسة أن تتميز به عن الدراسات السابقة.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: تتعدد مهام معلم الفئات الخاصة في ضوء معايير جودة الدمج

الفرض الثاني: تتعدد مجالات تعاون المدرسة في ضوء معايير جودة الدمج

الفرض الثالث: تتعدد مجالات تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج.

الفرض الرابع: توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مهام معلم التربية الخاصة وتعاون المدرسة وتعاون أسر ذوي

الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج

٥- **الفرض الخامس:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد: مهام معلم التربية الخاصة، وتعاون المدرسة، وتعاون أسر ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير العمر.

الإجراءات المنهجية

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي ألارتباطي المقارن، وهي طريقة تعتمد على دراسة مهام معلم التربية الخاصة وتعاون المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج، والاهتمام بوصفها وصفًا دقيقًا، والاهتمام بوصفها وصفًا دقيقًا، وذلك من أجل تفسيرها لاستخلاص دلالاتها وتحديدها بالصورة التي عليها كما وكيفا بهدف الوصول لنتائج نهائية يمكن تعميمها (شفيق، ٢٠٠١).

ثانياً: عينة الدراسة:

تتوزع عينة الدراسة وتنقسم كما يلي:

١- العينة الاستطلاعية:

تكونت هذه العينة من (ن=٣٠) من مشرفي التربية الخاصة بمكة المكرمة، وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقاييس، بمتوسط عمري (٣٧. ٧٠) سنة، وانحراف معياري (١. ٣٢).

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (ن=٦٠)مشرفي التربية الخاصة بمكة المكرمة. بمتوسط عمري (٣٦. ٣٧) سنة وانحراف معياري (١. ٣٦) سنة.

وفيما يلي وصف للعينة الأساسية للدراسة:

جدول (١) خصائص العينة الأساسية

خصائص العينة الأساسية			
المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
العمر	٢٠- ٣٤	٣	٥٪
	٣٥- ٤٥	٤٢	٧٠٪
	٤٦- ٥٦	٢٥	١٥٪
الخبرة	١- ٥	٣	٥٪
	٦- ١١	٤	٦. ٧٪
	١٢- ١٧	٢٤	٤٠٪
	١٨ فما فوق	٢٩	٤٨. ٣٪
المؤهلات العلمية	دبلوم	٣	٥٪
	بكالوريوس	٢٩	٤٨. ٣٪
	ماجستير	٢٨	٤٦. ٧٪
فئة الإعاقة	عقلية	٢١	٣٥٪
	حركية	٣	٥٪
	سلوكية وانفعالية	٩	١٥٪
	صعوبات تعلم	٦	١٠٪
	توحد	٣	٥٪
	سمعية	١٨	٣٠٪

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الأعمار مشاركة في البحث كانت من (٣٥- ٤٥) سنة بنسبة ٧٠٪ وأكثر سنوات الخبرة وتمثيلاً في الدراسة كانت من(١٢- ١٧) سنة بنسبة ٤٠٪، أما أكثر المؤهلات العلمية فكان للحاصلين على بكالوريوس بنسبة ٤٨. ٣٪، ومثلت الإعاقة العقلية أكثر أنواع الإعاقة تمثيلاً بنسبة ٣٥٪.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

وتتمثل فيما يأتي:

استبانه. مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج. (إعداد الباحث، ٢٠١٥)

وصف الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى التعرف على مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج. وتكونت من أربعة أقسام: القسم الأول. بيانات أولية، القسم الثاني. فقرات تقيس مهام معلم التربية الخاصة، القسم الثالث. قياس تعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة، القسم الرابع. واقع تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج.

ب- خطوات إعداد الاستبانة: مرت هذا الاستبانة في إعدادها بمراحل مختلفة تمثلت في:

المرحلة الأولى: الاطلاع على الأطر النظرية المعنية بمهام معلم التربية الخاصة وتعاون المدرسة والأسرة معهم في إطار جودة الدمج ثم الاطلاع على المقاييس والاستبيانات السابقة التي اهتمت بالتعرف على مهام معلم التربية الخاصة ومدى تعاون المدرسة وأسر ذوي الإعاقة، وذلك للاستفادة منها في إعداد هذه الاستبانة.

المرحلة الثانية، تحديد مكونات الاستبانة، من خلال تفنيد الأُطر النظرية التي تطرقت إلى مهام معلم التربية الخاصة ومدى تعاون المدرسة وأسر ذوي الإعاقة، والدمج وجودته، وبتحليل مكونات الاستبانات السابقة

محاور الاستبانة: تضمنت الاستبانة على أربعة محاور هي: -

١- البيانات الأولية: - التي تتضمن وصفا للمفحوص(عمره، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، نوع الاعاقة.)

٢- مهام معلم الفئات الخاصة في ضوء معايير جودة الدمج. ويشتمل هذا المحور على(٢٤) عبارة

٣- تعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج. ويشتمل هذا المحور على(٣١) عبارة.

٤- تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج. ويشتمل هذا المحور على(١٨) عبارة.

المرحلة الثالثة، صياغة بنود الاستبانة وعباراتها بحيث تأتي في لغة عربية فصيحة لا تتضمن عبارات موحية أو مزدوجة المعنى بالإضافة إلى تحديد بدائل الاستجابة. والتي تضمنت إعطاء قيمة من ثلاثة بدائل وهي: (موافق، غير متأكد، غير موافق).

المرحلة الرابعة، التحقق من الكفاءة السيكومترية للاستبانة: ويُقصد بها صدق الاستبانة وثباته، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

أ- الصدق Validity :

صدق المحكمين(1): عُرضت الاستبانة على عدد من أساتذة التربية الخاصة والقياس النفسي لإبداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس ومدى صلاحيتها مهام معلم التربية الخاصة وتعاون المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج، وقد أبقي على العبارات التي حازت على نسبة اتفاق مرتفعة (٨٠٪فأكثر) فضلاً عن تغيير صياغة بعض العبارات التي أوصى المحكمون بضرورة تعديلها، وحذف بعضها الآخر.

صدق المحك: تم التحُقق منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين إجابات المفحوصين للعينة الاستطلاعية على هذه الاستبانة والدرجات التي حصل عليها المفحوصون أنفسهم على استبانة مهام اختصاصي التربية الخاصة (اعداد: مسعد أبو الديار، ٢٠٠٦) وهوما أسفر عن معامل ارتباط قيمته (٠، ٧٦) وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠١.) مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق.

ب- الثبات Reliabilit

تم التحُقق منه باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكذلك التجزئة النصفية وفيما يلي معاملات الثبات لمكونات الاستبانة:

جدول (٢) معاملات الثبات للاستبانة الدراسة(ن= ٣٠)

(1) أ.د. جابر عبد الله عيسى ـ التربية الخاصة جامعة الطائف، أ.د عدنان المهداوي- كلية التربية جامعة ديالي، أ.م..د مسعد أبو الديار، مركز تقويم وتعليم الطفل - الكويت، د. محمد سيد مصطفي، تربية خاصة، جامعة الملك خالد، د. نبيل فضل شرف الدين، علم نفس، جامعة شقراء، أ.سعد عبد الرحمن الحواس، مدير ادارة التربية الخاصة بتعليم مكة المكرمة. أ. سلطان بن عيضة الثقفي مدير ادارة التربية الخاصة بتعليم الطايف.

الاختبارات / نوع الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مهام معلم الفئات الخاصة في ضوء معايير جودة الدمج	٠، ٨٤	٠، ٨٦
تعاون إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج	٠، ٨٩	٠، ٩٦
تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج	٠، ٩٣	٠، ٩٤
الدرجة الكلية للاستبانة	٠، ٨٨	٠، ٩٠

يبين جدول (٢) ثبات أدوات الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ على (ن=٣٠)وقد تراوحت معاملات الثبات بين

(٠، ٨٤- ٠، ٩٣) كما تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات بين (٠، ٨٦- ٠، ٩٦). وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها.

رابعاً: إجراءات التطبيق:

مرت إجراءات التطبيق بعدة مراحل متتالية تمثلت في:

المرحلة الأولى: إعداد وبناء الصورة النهائية للمقياس، واستخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة لها

المرحلة الثانية: الحصول على موافقة التطبيق على عينة من إدارات المدارس بمنطقة مكة المكرمة التي يتواجد بها عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة. لتطبيق أدوات الدراسة، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٧هـ/٢٠١٦)

المرحلة الثالثة: قام الباحث بتحليل البيانات التي جُمعت من خلال ترميزها، وتحليلها على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS- V21)، .

خامساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية.

معامل الارتباط لبيرسون.

اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول:

والذي ينص على "توجد مهام متعددة لمعلم الفئات الخاصة في ضوء معايير جودة الدمج"، للإجابة عن هذا الفرض، اُستخدم الإحصاء الوصفي ولاسيما النسب المئوية، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣) مهام معلم الفئات الخاصة في ضوء جودة الدمج مرتبة تنازلياً

م	أكثر المهام التي تواجه معلم الفئات الخاصة في ضوء جودة الدمج	درجة الموافقة على العبارة		
		موافق	غير متأكد	غير موافق
		٪	٪	٪
١	يطبق أساسيات الدمج في المدرسة.	٪٩٥	٪٣	٪٠.٠
٢	يعامل الطلاب باحترام.	٪٩٥	٪٣	٪٠.٠
٣	يساعد المعلم العادي في تفهم خصائص الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة	٪٩٠	٪٥	٪٥
٤	يطور اتجاهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٪٩٠	٪٥	٪٥
٥	التنسيق مع ادارة المدرسة لتذليل الصعوبات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية.	٪٩٠	٪٥	٪٥

م	أكثر المهام التي تواجه معلم الفئات الخاصة في ضوء جودة الدمج	درجة الموافقة على العبارة		
		موافق	غير متأكد	غير موافق
		٪	٪	٪
٦	يتفاعل مهنيا مع المعلمين ومع إدارة المدرسة.	٪٩٠	٪٥	٪٥
٧	يعمل على تحديد الخطة التعليمية ومستوياتها.	٪٨٥	٪١٠	٪٥
٨	يحدد أساليب التدريس وطرقه المناسبة لكل طالب.	٪٨٥	٪١٠	٪٥
٩	يشارك في إرشاد ومعاونة المعلمين العاملين بالمدارس التي يتعلم فيها الطالب.	٪٨٥	٪١٠	٪٥
١٠	تحديد الأنشطة العلمية المناسبة لكل طالب	٪٨٥	٪١٠	٪٥
١١	يحدد الأهداف التربوية والتعليمية لكل طالب. حسب طبيعة الاعاقة	٪٨٥	٪١٠	٪٥

يوضح جدول (٣) المهام والواجبات التي يقوم بها معلم التربية الخاصة في المدارس، ومن أهم هذه المهام والواجبات: يطبق أساسيات الدمج في المدرسة - ويعامل الطلاب باحترام بنسبة مئوية (٩٥٪)، ويساعد المعلم العادي في تفهم خصائص الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويطور اتجاهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتنسيق مع إدارة المدرسة لتذليل الصعوبات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية. ويتفاعل مهنيا مع المعلمين ومع إدارة المدرسةبنسبة مئوية (٩٠٪)، يعمل على تحديد الخطة التعليمية ومستوياتها. ويحدد أساليب التدريس وطرقه المناسبة لكل طالب، ويشارك في إرشاد ومعاونة المعلمين العاملين بالمدارس التي يتعلم فيها الطالب. وتحديد الأنشطة العلمية المناسبة لكل طالب، ويحدد الأهداف التربوية والتعليمية لكل طالب. حسب طبيعة الإعاقة بنسبة مئوية (٨٥٪).

مناقشة نتائج الفرض الأول:

تشير هذه النتائج على ارتفاع توقع المعلمين لمهامهم في مجال التربية الخاصة مما يشير إلى وجود معرفة ودراية لديهم وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Mukhopadhyay, 2013) والورقة العلمية التي قدمتها الناطور (٢٠١٣)التي تعرضت لمهارات وخصائص معلم التربية الخاصة الفعال ومواصفات التعليم الفعال في التربية الخاصة. وأقرت على استراتيجيات التدريس الفعالة التي تم التحقق منها عبر البحث العلمي وضرورة وجود برامج إعداد المعلمين في المنطقة العربية ودورها في اعداد المعلمين لتلبية احتياجات المرحلة القادمة في تطبيق مفهوم الدمج.

الفرض الثاني: والذي ينص على. "تتعدد مجالات تعاون إدارة المدرسة في ضوء معايير جودة الدمج:

جدول (٤) مجالات تعاون إدارة المدرسة في ضوء جودة معايير الدمج مرتبة تنازلياً

م	أكثر مجالات تعاون إدارة المدرسة في ضوء معايير جودة الدمج	درجة الموافقة على العبارة		
		موافق	غير متأكد	غير موافق
		٪	٪	٪
١	تعمل على تكوين قواعد السلوك السليم النابع من أخلاقيات الدين الإسلامي	٪٨٥	٪٣	٪١٢
٢	تعريف بالدمج والعمل على تفعيله.	٪٨٠	٪٢٠	٪٠.٠
٣	تمكن الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم من الشعور بأنهم ينتمون إلى مدرستهم.	٪٨٠	٪٢٠	٪٠.٠
٤	تطورا لعلاقة الاجتماعية مع الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم.	٪٨٠	٪٢٠	٪٠.٠

م	أكثر مجالات تعاون إدارة المدرسة في ضوء معايير جودة الدمج	درجة الموافقة على العبارة		
		موافق	غير متأكد	غير موافق
		٪	٪	٪
٥	تعمل على أن يكتسب الطالب مهارات تعليمية تنفعه في حياته.	٪٨٠	٪٢٠	٪٠.٠
٦	إلمام الطالب باللغة العربية باعتبارها لغة التواصل في مجتمعه.	٪٨٠	٪٢٠	٪٠.٠
٧	العمل على تحقيق التكامل النفسي للطالب مع ذاته ومجتمعه.	٪٨٠	٪٢٠	٪٠.٠
٨	تمكن الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم من المشاركة الكاملة في فرص التعلم في المدرسة كافة.	٪٧٥	٪٢٥	٪٠.٠
٩	تقييم إنجازات الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم في نواحي التعلم.	٪٧٥	٪٢٥	٪٠.٠
١٠	تحرص على أن يشعر الطالبة الذين تم دمجهم بالصف الملائم بأن إسهاماتهم في العمل المدرسي ذات قيمة.	٪٧٥	٪٢٥	٪٠.٠
١١	تقدم دعماً مناسبا للطلاب جميعهم	٪٧٥	٪٢٥	٪٠.٠
١٢	تعامل الطالب الذي يدمج بالصف الملائم بكرامة واحترام.	٪٧٥	٪٢٥	٪٠.٠
١٣	تعود الطالب على تحمل المسؤولية	٪٧٥	٪٢٥	٪٠.٠
١٤	تعمل على إيجاد تفاعل اجتماعي وصداقة مع الطالب المدمج	٪٧٠	٪٣٠	٪٠.٠

يوضح جدول (٤) مجالات تعاون المدرسة في ضوء جودة الدمج، ومن أهم هذه المجالات: تعمل على تكوين قواعد السلوك السليم النابع من أخلاقيات الدين الإسلامي بنسبة مئوية (٨٥٪)، و تعريف بالدمج والعمل على تفعيله و تمكن الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم من الشعور بأنهم ينتمون إلى مدرستهم و تطورا لعلاقة الاجتماعية مع الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم، وتعمل على أن

يكتسب الطالب مهارات تعليمية تنفعه في حياته، وإلمام الطالب باللغة العربية باعتبارها لغة التواصل في مجتمعه، والعمل على تحقيق التكامل النفسي للطالب مع ذاته ومجتمعه بنسبة مئوية ٨٠٪، وتمكن الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم من المشاركة الكاملة في فرص التعلم في المدرسة كافة، وتقييم إنجازات الطلاب الذين تم دمجهم بالصف الملائم في نواحي التعلم، وتحرص على أن يشعر الطالبة الذين تم دمجهم بالصف الملائم بأن إسهاماتهم في العمل المدرسي ذات قيمة، وتقدم دعماً مناسبا للطلاب جميعهم، و تعامل الطالب الذي يدمج بالصف الملائم بكرامة واحترام، وتعود الطالب على تحمل المسؤولية بنسبة مئوية ٧٥٪، والعمل على إيجاد تفاعل اجتماعي وصداقة مع الطالب المدمج بنسبة مئوية ٧٠٪.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

تتفق هذه النتيجة نسبياً مع ما ذكره (الخطيب، الحديدي، ٢٠٠٤،)حول الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث ذكر أن من أهم هذه الكفايات:

القدرة على الملاحظة وتسجيل سلوكيات الأطفال الصفية المختلفة، والقدرة على العمل كعضوا فاعل في الفريق متعددا لتخصصات الذي يصمم وينفذ ويقيم برامج الدمج، والتمتع بمستوى مقبول منا لمعرفة حول فئات الاحتياجات الخاصة وأسبابها وأبعادها التربوية- النفسية، ومعرفة مبادئ وأساليب تطويرا لبرامج التربوية الفردية. وكلها تتفق ونتائج هذا الفرض.

الفرض الثالث: والذي ينص على. "تتعدد مجالات تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج"

جدول (٥) مجالات تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء جودة الدمج مرتبة تنازلياً

م	أكثر مجالات تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء جودة الدمج	درجة الموافقة على العبارة		
		موافق	غير متأكد	غير موافق
		٪	٪	٪
١	لديهم ثقة بأن أطفالهم محل تقدير.	٨٥٪	١٥٪	٠.٠٪
٢	يعملون على تخليص أبنائهم من أي مشاعر سلبية في المدرسة.	٨٠٪	٢٠٪	٠.٠٪
٣	يظهرون الاحترام لابنهم.	٧٠٪	٢٠٪	١٠٪
٤	يشعرون بالثقة والدعم في تواصلهم مع الطالب المدمج.	٦٥٪	٣٠٪	٥٪
٥	يشعرون أنه يمكنهم المساهمة في العملية التعليمية بنجاح	٦٠٪	٣٠٪	١٠٪

يوضح جدول (٥) مجالات تعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء جودة الدمج، ومن أهم هذه المجالات: لديهم ثقة بأن أطفالهم محل تقدير بنسبة مئوية ٨٥٪، ويعملون على تخليص أبنائهم من أي مشاعر سلبية في المدرسة بنسبة ٨٠٪، ويظهرون الاحترام لأبنائهم بنسبة ٧٠٪، ويشعرون بالثقة والدعم في تواصلهم مع الطالب المدمج بنسبة ٦٥٪ ويشعرون أنه يمكنهم المساهمة في العملية التعليمية بنجاح بنسبة ٦٠٪.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

تتفق هذه النتيجة مع ما أقرته الخشرمي (٢٠٠٢) ودراسة Newton; Hunter- Johnson& Gardiner- Farquharson , 2014): حول اتجاهات أولياء أمورا لطلاب ذوي الإعاقة نحو عملية الدمج، حيث ذكرت أن من أساسيات تعاون أسر المعاقين هو: التهيئة ومناقشة كافة الأمور المتعلقة ببرنامج الدمج، ومدى استفادة أطفاله من إجراء برنامج الدمج، وتخليصهم من أية مشاعر سلبية تجاه أطفالهم في المدرسة العامة، حيث يشعر بعض أولياءالأموربأن أبناءه ربما يكونون

محل سخرية من باقي طلاب المدرسة، كما أنهم يشعرون بتدني قدرات أطفالهم وعدم تمكنهم من مجاراة باقي الطلاب، الأمر الذي قدي يعرضهم لخبرات فشل لربما تزيد من عزلتهم. كما تتسق نتيجة هذا الفرض مع قانون المجلس الأوربي لتطوير الخطة التنفيذية للمعاقين (Council of Europe adopts Disability Action Plan ٢٠٠٦- ٢٠١٥)(والذي أقر فيه على أهمية رفع الوعي باعتباره المفتاح الذي على أساسه تقوم كل عناصر الخطة التنفيذية لدمج المعاق، وذلك من أجل وعي أكثر بحقوق المعاقين في المجتمع، وتغيير النظرة السلبية لهم، وتحفيز التيار المدعم للمعاقين في الأجهزة الحكومية.

الفرض نتائج الفرض الرابع:

والذي ينص على " توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وتعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج"

للإجابة عن هذا الفرض، أُستخدم معامل ارتباط بيرسون، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة وبين بعضها (ن = ٦٠)

المقاييس الفرعية	مهام معلم التربية الخاصة	تعاون المدرسة	تعاون أسر ذوي الإعاقة
مهام معلم التربية الخاصة	١	❖❖٨٠٥.٠	❖❖٦٩٣.٠
تعاون المدرسة	❖❖٨٠٥.٠	١	❖❖٧١٩.٠
تعاون أسر ذوي الإعاقة	❖❖٦٩٣.٠	❖❖٧١٩.٠	١

❖❖ دالة عند مستوى (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول (٦) وجود معاملات ارتباط متبادلة بين المتغيرات، حيث يلاحظ وجود ارتباط موجب بين مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة، وتعاون أسر ذوي الإعاقة وكل المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠١.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

تتفق هذه النتيجة مع ما تتضمنه إستراتيجية الدمج الدولية، والتي تضع بعين الاعتبار خصوصية الطفل حيث تتاح الفرصة التعليمية لهم طوال حياتهم. كما تهتم تلك الإستراتيجية بطرق التواصل بين المعلمين والطلاب وكيفية قيام هذه العلاقة على التقارب والتفاهم والتعاطف المتبادل واحترام التنوع والاختلاف ويؤدي الجانب المعرفي من التعليم دوراً رئيساً فيتحقق تعليم جامع حيث يساعدا لأطفال على إدراك وظائفهم المعرفية التي ممكن تساعدهم على الفهم بصورة أكبر والتعلم بصورة أفضل. (مسعد أبو الديار، ٢٠١٥)دراسة كوليروأخرون Collier; Keefe& Hirrel, (2015)

وتختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة عربية واحدة قام بها(السرطاوي، ١٩٩٥)التي توصلت إلى وجود عزوف واضح من معلمي التربية الخاصة لاستخدام أنماط الاتصال الفاعلة مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ومنذ ذلك الحين ومع ازدياد عدد ذوي الاحتياجات الخاصة وتضاعف احتياجاتهم فضلاً عن فلسفة تطبيق الدمج في المدارس العادية في كثير من الدول العربية، وما يصاحب ذلك من اختلاف في وجهات النظر بين الأسر والاختصاصيين نحو الدمج.

الفرض الخامس: والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد: مهام معلم التربية الخاصة، وتعاون المدرسة، وتعاون أسر ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير العمر".

وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعات السابقة قام الباحث باستخدام تحليل التباين One way Anova، وذلك لفحص الفروق بين متوسط درجات المجموعات

وفقاً للأداء على اختبارات مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وتعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء جودة الدمج. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) الإحصاء الوصفي للعمر في مهام معلم التربية الخاصة

وتعاون إدارة المدرسة وتعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء معايير جودة الدمج

المتغير	سنوات العمر					
	20- 34		35- 45		46- 56	
	م	ع	م	ع	م	ع
مهام معلم التربية الخاصة	٠٠. ٦٤	٠٠. ٠	٧٨. ٦٦	٨٧. ٤	٨٠. ٦٠	١٩. ٨
تعاون إدارة المدرسة	٠٠. ٧٦	٠٠. ٠	٠٠. ٨٤	٢٣. ٩	٠٠. ٧٦	٤٣. ١٣
تعاون أسر ذوي الإعاقة	٠٠. ٣٩	٠٠. ٠	٢١. ٤٤	٢٨. ٦	٠٠. ٣٥	٣٤. ٦

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر في مهام معلم التربية الخاصة وتعاون إدارة المدرسة وتعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء جودة معايير الدمج

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار "ف"	الدلالة
مهام معلم التربية الخاصة	بين المجموعات	١٧٩. ٤٠٠	٢	٠٨٩. ٢٠٠	❖❖٩٦٧. ٥	0. 000
	داخل المجموعات	٤٧١. ١٩١١	٥٧	٥٣٥. ٣٣		
	المجموع	٦٥٠. ٢٣١١	٥٩			
تعاون إدارة المدرسة	بين المجموعات	٤٠٠. ٨٠٦	٢	٢٠٠. ٤٠٣	❖٨١٩. ٣	0. 03
	داخل المجموعات	٠٠٠. ٦٠١٨	٥٧	٥٧٩. ١٠٥		
	المجموع	٤٠٠. ٦٨٢٤	٥٩			

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار "ف"	الدلالة
تعاون أسر ذوي الإعاقة	بين المجموعات	٥٧٩.٩٦٠	٢	٢٨٩.٤٨٠	❖❖٥٢٩.١٢	0. 000
	داخل المجموعات	٠٧١.٢١٨٥	٥٧	٣٣٥.٣٨		
	المجموع	٦٥٠.٣١٤٥	٥٩			

❖❖ دالة عند مستوى (٠. ٠١) ❖ دالة عند مستوى (٠. ٠٥)

يتضح من جدول (٧، ٨) أن المقارنات التي تمت على أساس العمر دالة إحصائياً على متغيرات الدراسة حيث نجد أن متوسط أعمار ٣٥- ٤٥ أعلى من متوسط الأعمار الأخرى على كل متغيرات الدراسة المتمثلة في (مهام المعلم وتعاون إدارة المدرسة وتعاون أسر ذوي الإعاقة في ضوء جودة الدمج).

مناقشة نتائج الفرض الخامس:

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Summers et al, 2005، Stuck, 2004) في أن الوالدين ذوي الأعمار الأكبر سناً أقل رضا في علاقاتهم مع الاختصاصيين، ونتائج دراسة جاكسون (Jackson, 2005) في عدم وجود فروق في الرضا من حياة الأسرة وفق متغير عمر الوالدين. ربما يرجع ذلك إلى وصول المعلمين وإدارة المدرسة والأسر إلى مرحلة الوعي بالخدمات الملائمة لطفلهم، بالإضافة إلى معايشتهم لمرحلة التعايش مع الإعاقة والمعوق. كما أن العمل في الدمج يحتاج إلى فريق متكامل ومتعدد التخصصات على مستوى عال من الكفاءة ولديهم خبرات كبيرة، لا تقل عن ١٠ سنوات، ويتطلب أن يتدرب كل كوادر المدرسة حسب تخصصاتهم بما فيهم معلم التربية الخاصة على أعمال (التعريف بالإعاقة، والتقييم

الشامل، والتشخيص، ورسم وتنفيذ البرنامج الفردي، والعلاج السلوكي، والإرشاد الفردي والإرشاد الأسري). (Collier et al. , 2015).

تعليق على نتائج الدراسة :

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن استخلاص ما يلي :

إن المتغيرات المرتبطة بالمشاركة التعاونية سواء (المؤهل، الخبرة، العمر، نوع الإعاقة)أظهرت بروز دور إدارة المدرسة في إعطاء معنى ايجابي للدمج، ونشر رؤية المدرسة بين الجهات المختلفة وبالتواصل بانتظام مع أولياء الامور وتبادل الأدوار والتفاعل الايجابي فيما بينهم والتهيئة ومناقشة كافة الأمور المتعلقة ببرنامج الدمج، ومدى استفادة أطفالهم يعتبر أمر هام وحيوي خاصة للأطفال الأصغر سناً وذوي الإعاقات مثل التوحد أو الإعاقة الفكرية.

أهمية التعرف على إلمام المعلم وإدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة بالاتجاهات الحديثة نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و بطرق التواصل بين المعلمين وإدارة المدرسة واسر ذوي الإعاقة وكيفية قيام هذه العلاقة على التقارب والتفاهم والتعاطف المتبادل واحترام التنوع والاختلاف، لذا فالتطوير المهني المستمر والممارسة المستقبلية تؤدي لنجاح الدمج في التعليم.

أكدت العديد من الدراسات على وجود قصور وضعف في عدد من الجوانب المختلفة التي تقدمها برامج الإعداد لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. وعدم تلقي التدريب الملائم والمناسب. لإنجاح برامج الدمج.

أن قضية المشاركة التعاونية (الشراكة) Partnership بين أسر ذوي الاحتياجات الخاصة والاختصاصيين ذوي العلاقة بإعاقة طفلهم ذات أهمية للآباء

والأمهات سواء ركزت تلك المشاركة على الطفل أو أسرته، وأن الرضا عن تلك المشاركة يتوقف على إدراك الأسر بمجهود الاختصاصيين نحو إعاقة طفلهم.

أن تفعيل مظاهر المشاركة التعاونية (والتي تعبر عنها كل فقرة من فقرات المقياس) في مجال التربية الخاصة، قد تنبئ بجودة حياة المعوق وأسرته، وهذا يتوقف على ثقافة الأسرة والاختصاصيين فيما يتعلق باحتياجات المعوق وأسرته وكيفية إشباعها.

بالرغم من أهمية سجلات المتابعة والتقارير والمكالمات الهاتفية في بناء تواصل بين الأسر والاختصاصيين إلا أن ذلك يفقد العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم التفاعل وجهاً لوجه مع مقدمي الخدمة وتبادل الآراء والمعلومات التي من شأنها تفعل المشاركة التعاونية. والتفاعل الايجابي. في ضوء معايير جودة الدمج.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يأتي:

إشراك إدارة المدرسة أسر ذوي الإعاقة في إعداد برامج التربية الخاصة. .

تعديل اتجاهات الأسرة وتوقعاتها وكذلك المعلمين من كونها اتجاهات سلبية إلى اتجاهات ايجابية.

تفعيل مهام المعلم وربطها بمعوقات إتمام عملية الدمج.

وضع برامج تفاعلية للمعلم والمدرسة وأسر ذوي الإعاقة لتطبيق وتفعيل الدمج.

أن للخبرة دور فعال في تطبيق عملية الدمج والوصول بها إلى الكفاءة والجودة.

عقد لقاءات دورية لأسر ذوي الإعاقة لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطفل.

التعرف على مدى توافر الكفايات في المعلمين ذوي العلاقة بإعاقة الطفل.

دراسة العوامل المرتبطة بالتعاون التكاملي بين المعلم والمدرسة وأسر ذوي الإعاقة.

مساعدة المعلم العادي على طرق التواصل مع الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة

١٠- مساعدة المعلم في تفهم خصائص الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك استنادا إلى مراعاة الفروق الفردية ومراحل النمو التي يمر بها الطالب.

ومن التوصيات البحثية:

فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض الجوانب الإيجابية لدى المعلمين في برامج الدمج.

استقصاء اتجاهات مدراء المدارس نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة التعلم العادي.

العوامل المرتبطة بالمشاركة التعاونية ومعوقات تفعيلها في معاهد وبرامج الدمج.

المراجــع

- الخطيب، جمال (٢٠٠٤). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية- مدخل لمدرسة الجميع، ط١، عمان، الأردن: داروائل للنشر.
- شقير، زينب (٢٠٠٠). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، الأردن: دار الفكر.
- شقير، زينب (٢٠٠٤). إعداد معلم التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. المؤتمر العلمي التاسع معايير ومستويات التعليم الجامعىفى مصر.
- ٤- سحرالخشرمي (٢٠٠٢) دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية، دراسة منشورة على موقع www. gulfkids. com.
- ٥- السرطاوي، عبد العزيز (١٩٩٥). أنماط الاتصال المستخدمة مع أسر المعوقين من قبل معلمي التربية الخاصة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، ٧ (١).
- حنفي، علي، رفيق، صفاء (٢٠٠٩) أبعاد ومظاهر المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات (دراسة وصفية)، مجلة الإرشاد النفسي: مركز الإرشاد النفسي، عدد٢٣.
- سيسالم، كمال (٢٠٠١). الدمج في فصول ومدارس التعليم العام، الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي
- شفيق، محمد (٢٠٠١). البحث العلمي، الإسكندرية: الكتاب الجامعي الحديث.

- السوالمة، محمد علي، أبو زيد، هيثم يوسف، بني ملحم وعايد محمد (٢٠١٢). أشكال الاتصال المستخدمة بين معلمي التربية الخاصة وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في محافظة عجلون بالأردن، مجلة العلوم التربوية، مصر، ٢٠، (٤).
- مركز الجنوب والشمال للحوار والتنمية (٢٠١١) العقبات والحواجز التي تعترض مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة واندماجهم في المجتمع"دراسة ميدانية في البيئة الاردنية"، الأردن: المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين.
- مسعد أبو الديار (٢٠١٥). المرجع الشامل في صعوبات التعلم، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- القصاص، مهدي محمد (٢٠١٠) التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة دراسة ميدانية، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، ٤٧، (١).
- الناطور، ميادة (٢٠١٣). المعلم الفعّال والتعليم الفعّال في التربية الخاصة، مؤتمر التربية الخاصة الأول، الكويت في الفترة من ٣٠- ٣١ مارس.

- Collier, M; Keefe, E. &Hirrel, L(2015). Preparing Special Education Teachers to Collaborate with Families, School Community Journal, 25 (1), 117- 136.
- Council of Europe(٢٠١٥). Council of Europe adopts Disability Action Plan 2006- 2015, Norway. www. norway- coe. org/social/disabilities+action+plan. htm.
- Heward, W. (2006). Exceptional Children an introduction to special education, Eighth Edition, upper saddle river, New Jersey, Columbus, Ohio.
- Jackson, Carla Wood, (2006). Family perceptions of outcomes early identification of deafness. DAI- A 66/08, p 2891, http: //proquest. umi. com/pqdweb?
- Latunde, Y &Louque, A. (2012) Investing in Collaboration: Preservice Special Educators and Their Readiness for Home School Collaboration. Journal of Urban Learning, Teaching, and Research, v8 p73- 82 2012.
- Sadoski, C. . M (1999). Family- school partnerships and the efficacy of parent support groups. DAI- A59/07, p. 2446. http: //proquest. umi. com/pqdweb?
- Smith, D. D. (2007). Introduction to special education, Sixth Edition, Boston, London.
- Stuck, L. C. , (2004). An exploratory study of the relationships between teacher to parent communication, parent trust, and teacher trust. DAI- A 65/05, p. 1670, http: //proquest. umi. com/pqdweb?
- Summers J. A. , Hoffman L. , Marquis J. , Turnbull A& Poston, D (2005). Relationship Between Parent Satisfaction Regarding Partnerships with Professional and Age of Child. Faculty

Publications, Department of Psychology, http: //digitalcommons. unl. edu/psychfacpub/440

- carin&Bass, &others(1996): Arral special education teacher training program.
- Mulrine, C. F. &Huckvale, M. U. (2014). Secondary Special Education Teachers as Teacher Leaders: Redefining Their Role. Kappa Delta Pi Record, v50 n2 p61- 64
- Area special education cooperative (ASEC) (2003). Special Education Paraprofessional Handbook. http: //www. asec. net/
- Bettini, E. A. ; Cheyney, K. ; Wang, J. &Leko, C. (2015). Job Design: An Administrator's Guide to Supporting and Retaining Special Educators. ntervention in School and Clinic, v50 n4 p221- 225
- Villa, R. A. &Thousand, J. S. (2005). Creating an inclusive school(2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Forlin, C. ; Kawai, N. & Higuchi, S. (2015). Educational Reform in Japan towards Inclusion: Are We Training Teachers for Success? International Journal of Inclusive Education, v19 n3 p314- 331.
- Sheehy, K. &Budiyanto(2015). The Pedagogic Beliefs of Indonesian Teachers in Inclusive Schools International Journal of Disability, Development and Education, v62 n5 p469- 485.
- Newton, N. ; Hunter- Johnson, Y. ; Gardiner- Farquharson, B. L. ; Cambridge, J. (2014). Bahamian Teachers' Perceptions of Inclusion as a Foundational Platform for Adult Education Programs. International Journal of Special Education, v29 n3 p26- 37.
- Mukhopadhyay, S. (2013). Inclusive Education for Learners with Special Educational Needs in Botswana: Voices of Special

Educators. Journal of the International Association of Special Education, v14 n1 p41- 49 Spr 2013.

- Ripley, S. (1997). Collaboration Between General and Special Education Teachers. ERIC EC Digest #ED409317

دراسة استطلاعية لأوجه القصور فى الحاجات الأكاديمية والتدريبية والمهنية والإدارية اللازمة للتدريب الميدانى للطالبة المعلمة بالتربية الخاصة (من وجهة نظر الطالبة المعلمة)

إعــداد

أ. د. سميرة عبد اللّه كردى

أ. د. زينب محمود شقير

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد والتوجيه كلية التربية

جامعة طنطا كلية التربية – جامعة الطائف

مستخلص الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن أهم الحاجات الأكاديمية والتدريبية والإدراية والمهنية التى تعانى الطالبة المعلمة من القصور فى تحقيقها أثناء فترة الدراسة بالكلية (من وجهة نظرها). و التعرف على مستوى القصور في هذه الحاجات، من خلال ترتيبها بحسب كثرة القصور في تحقيقها، لإمكانية البدء بأكثرها قصوراً للتحسين والمعالجة، شملت عينة الدراسة (١٦٠) طالبة من مسارات: عقلى – سمعى – توحد – صعوبات تعلم بالمستويين السابع والثامن أثناء فترة التدريب الميدانى (بالتساوى بينها) بقسم التربية الخاصة بجامعة الطائف، ومر إعداد الأدوات بمرحلتين الأولى: من خلال سؤال مفتوح بهدف حصر الواقع الفعلى للقصور فى أهم الحاجات التى تحتاجها الطالبة المعلمة أثناء فترة التدريب الميدانى بمدارس الطائف والتى تعانى من القصور في تحقيقها – من وجهة نظرها - ، والثانية: حصر الحاجات المشتركة بين جميع طالبات العينة وإعداد استبانة لها، تم إعادة تطبيقها على أفراد العينة، وأسفرت النتائج عن: أن هناك ١٠ حاجات أكاديمية وتدريبية تعانى طالبة التدريب الميدانى من القصور فى اكتسابها، وأيضاً ١٠ حاجات إدارية ومهنية شكت منها طالبات العينة من وجود قصور فى تحقيقها واكتسابها خلال فترة دراستها بالكلية ولمستها أثناء فترة التدريب الميدانى بالمدراس، كما تم ترتيب هذه الحاجات تنازلياً بحسب معدل القصور فيها(ما بين قصور مرتفع، وقصور معتدل، وقصور بسيط). وفى ضوء نتائج الدراسة تم صياغة بعض التوصيات.

المقدمة:

إن حركة التدريب المبني على الكفايات لمعلمي التربية الخاصة لذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة هي بمثابة أحد الاتجاهات الفكرية المعاصرة في إعدادهم، وقد نشأت في سياق المدرسة السلوكية وتكنولوجيا التعليم وظروف أخرى، وكنتيجة عملية لها أخضعت مناهج إعداد المعلمين خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى المراجعة والتطوير في مختلف أنحاء العالم، بحيث تغيرت النظرة إلى إعداد معلم التربية الخاصة لذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة من الاعتماد على إكساب المعرفة وحشو المعلومات النظرية إلى الاهتمام بأدائه وأدواره ووظائفه.

ورغم الاهتمام المتزايد بقضية إعداد وتدريب معلم التربية الخاصة على المستوى العالمى، فإن الدول العربية لاتزال تعانى من ندرة المعلمين المتخصصين فى مجال التربية الخاصة، وبنظرة متأنية إلى واقع النظام التعليمى فى الوطن العربى يتضح ما يلى:

إن مؤسسات التعليم العالى والجامعى والمسئولة عن إعداد كوادر المعلمين، تضع مناهجها لإعداد المعلم الذى يتعامل مع العاديين أو الأسوياء، دون أن تقدم برامج خاصة لتدريب وإعداد معلم التربية الخاصة، ثم نهضت فى الآونة الأخيرة بافتتاح قسم التربية الخاصة ببعض الجامعات – وليس جميعها –.

الغالبية العظمى من معلمى التربية الخاصة لم يدرسوا مقررات كافية ضمن برامج إعدادهم، كما لم يتلقوا تدريبات مناسبة أثناء الخدمة.

إن مؤسسات التربية الخاصة توظف المعلمين الذين تتوافر لديهم الرغبة فى العمل مع فئات التربية الخاصة من واقع تقدمهم لشغل الوظيفة، دون النظر إلى الكفايات المهنية والخبرات اللازمة.

البعض الآخر من معلمى التربية الخاصة يتم تحويلهم – بناء على رغبتهم – من إدارة التعليم العام إلى إدارة التربية الخاصة بعد حصولهم على شهادة الدبلوم المهنى (شعبة تربية خاصة) لمدة عام دراسى واحد – فى مصر - ، وذلك لسد العجز الواضح فى مؤسسات التربية الخاصة، كما يتم توزيعهم بحسب حاجة الشعب، وليس بحسب كفاءة الخريج.

نقص تنمية الكفايات المهنية والأكاديمية لمعلمى التربية الخاصة للقصور فى التدريب أثناء الخدمة على أحدث ما وصل إيه العلم فى مجال إعداده.

الاهتمام بمعلم التربية الخاصة فى العالم العربى مازال قاصراً على فئات الإعاقة الشهيرة والمألوفة الأساسية (العقلية – السمعية – صعوبات التعلم – التوحد - البصرية) دون الاهتمام بفئات الإعاقة الأخرى كذوى المعاقين حركياً، والمضطربين كلامياً. . والإعاقات المزدوجة... الخ (البهاص ٢٠٠٧؛ شقير، ٢٠٠٤).

وعليه فإن الأدوار الجديدة لمعلم التربية الخاصة في الفصول العادية (فى ظل نظام الدمج الكلى) تتمثل فى قدرته على برمجة وإعادة توجيه المنهج العادي بشكل يسمح بتعليم المعاقين داخل الفصل العادي كل حسب قدرته، كما يتطلب منه انتهاج أساليب تدريسية تلائم هؤلاء المعاقين كل حسب إعاقته (هارون، ٢٠٠٤)، وإذا كان الدمج جزئى حيث وجود التلاميذ المعاقين فى فصول خاصة داخل المدارس العادية، فلا تقل أدوار معلم التربية الخاصة أهمية عن دوره فى الدمج الكلى.

كل ذلك أدى إلى أن أصبح تطوير خطة إعداد معلم التربية الخاصة مطلباً قومياً بقدر ما تفرضه متطلبات سوق العمل، وما تعكسه المعايير الدولية من شروط ومقومات مستمدة من الدلائل العلمية فى المجال، وما تنطوى عليه من متضمنات فى إعداد معلم التربية الخاصة إعداداً متكاملاً أكاديمياً ومهنياً وشخصياً، بحيث

يصبح قادراً على تقديم الخدمات التربوية والأكاديمية اللازمة لذوى الاحتياجات الخاصة فى إطار دمج المعاقين فى المدرسة العادية، ويزيد الأمر أهمية وتعقيدا ضرورة أن يتخصص معلم التربية الخاصة فى العمل مع إحدى فئات ذوى الاحتياجات الخاصة بما يمكنه من العمل مع الدرجات المتوسطة أو الشديدة سواء فى الفصول أو المدارس والمعاهد الخاصة (يحى، ٢٠٠٨).

ونظراً لذلك فقد أطلق على المعلمين فى العصر الحالى أنهم دعاة العلم والثقافة والإصلاح والتطوير وطلائع التجديد والابتكار، فعلى عاتقهم تقع مسئولية تربية النشئ وإعداد الأجيال المستقبلية، ورعايتها وتوجيهها الوجهة السليمة، ولتحقيق هذا الشعار فقد تغير الدور الرئيس للمعلمين من نقل المعرفة وحشوها فى ذهن المتعلمين إلى تنمية قدرات المتعلمين على اكتساب المعرفة والمهارات، فضلا عن إكسابهم المنظومة القيمية المراد تحقيقها عبر المراحل التعليمية المختلفة (البركات ومصطفى، ٢٠١١، ١٢٠)، بل أضحى دوره مرشداً ومنظماً ومشخِصاً ومعالِجاً ومدرِباً ومؤهلِاً، وذلك ليأخذ بأيدى هؤلاء ذوى الاحتياجات الخاصة ويساعدهم على التعايش فى الحياة مثله كمثل التلميذ العاد ى(النووى، ١٩٨٧).

وتبرز الأهمية الكبير لتدريب المعلمين بصفة عامة، ومعلم التربية الخاصة بشكل خاص من تعدد الأدوار التى يقوم بها المعلم المعاصر، فلم تعد مسئولية المعلم مقتصرة على تنفيذ السياسة التربوي. من هنا جاءت أهمية تحقيق الحاجات والكفايات لدى المعلمين التى تساعدهم على التدريب والتعلم وصقل قدراتهم وشخصياتهم.

مشكلة الدراسة الحالية:

من خلال الإشراف الأكاديمى الذى قامت به الباحثتان على مدى (٧ فصول دراسية) لمسارات: عقلى – توحد – صعوبات تعلم - علاوة على بعض المقابلات

الشخصية لبعض طالبات مسار سمعى أثناء تدريس إحدى الباحثتن لهذا المسار أكثر من ثلاث مقررات على مدى الفصول الدراسية السبعة - بجانب تردد العديد من لطالبات على الباحثتين لطلب المساعدة فى الحصول على اختبار تشخيصى وطلبهن التدريب على آلية تطبيقه، وأيضا طلبهن المساعدة فى إعداد خطة تربوية فردية وإعداد نموذج دراسة حالة كنشاط لبعض المقررات والذى اتضح من خلالها معاناة الطالبات من العديد من المشكلات المتعلقة بالجانب التدريبى، والتى تظهر أثناء التدريب الميدانى وما ظهر بالفعل من صعوبة إعدادهن دراسة حالة كاملة لحالة إحدى تلميذاتها بالفصل الذى تقوم بالتدريس به بالمدارس اللاتى تقمن بالتدريب فيها، أيضا ما قابل الباحثة أثناء إشرافها الأكاديمى من كثرة الأعباء الإدارية التى تقع على طالبات الميدانى، بجانب معانات العديد منهن من بعض معلمات البرنامج (مثل برنامج صعوبات التعلم) وعدم التعاون معهن، وأيضا من بعض عناصر إدارة بعض المدارس سواء من سوء بعض المعاملة أو صعوبة الحصول على بعض الحصص التدريسية التى تتناسب مع ظروف الطالبات اللاتى يدرسن مقررات دراسية بالجامعة فى نفس توقيت الميدانى، وغيرها من المشكلات الأكاديمية والإدارية والمهنية التى تقابل الطالبات أثناء التدريب الميدانى، بجانب ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات السابقة: Alexnder& France,(2005)، Chen, et al (٢٠٠٤)، Lien (٢٠٠٥)، الدحاحة (٢٠٠٨) من وجود قصور فى الحاجات الأكاديمية والمهنية للمعلم، وهذا من دواعى القيام بالدراسة الحالية من الكشف عن أبرز وأهم المشكلات التى تعانى منها الطالبة المعلمة المتعلقة بالتدريب الميدانى بالفصل الدراسى الثامن (أو السابع لبعض الطالبات) حتى يمكن الوصول إلى حصر أهم المشكلات، ومن ثم محاولة تقديمها للمختصين، من أجل الوصول إلى محاولات لحلها، حتى تتمكن الطالبة المعلمة من تحقيق أكبر قدر ممكن من

الكفايات الأكاديمية والإدارية والمهنية التى تؤهلها للنجاح فى مزاولة مهنة التدريس فى مجال ذوى الاحتياجات الخاصة.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية فى الإجابة على التساؤلات التالية :

ما هى أهم أوجه القصور فى الحاجات الأكاديمية والتدريبية التى تعانى منها الطالبة المعلمة أثناء فترة الدراسة بالكلية؟

ما هى أهم أوجه القصور فى الحاجات الإدراية والمهنية التى تعانى منها الطالبة المعلمة أثناء فترة التدريب الميدانى؟

ماهى أوجه القصور الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة فى جميع الحاجات سالفة الذكر (ترتيبها حسب معدلات انتشارها الحاجات طبقا للقصور فى تحقيقها من وجه نظر الطالبة)؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلى :

أولا :

١- الكشف عن أهم الحاجات الأكاديمية والتدريبية التى تعانى الطالبة المعلمة من القصور فى تحقيقها أثناء فترة الدراسة بالكلية (من وجهة نظرها).

٢- الوقوف على أهم الحاجات الإدراية والمهنية التى تحتاجها الطالبة المعلمة أثناء فترة التدريب الميدانى للقصور فى تحقيقها (من وجهة نظرها).

٣- التعرف على مستوى القصور في هذه الحاجات، والتباين فى معدلات القصور لكل من هذه الحاجات

ثانيا:

١- ترتيب هذه الحاجات بحسب كثرة تكرارها وارتفاع نسبة انتشارها (من حيث القصور فى تحقيقها).

٢.التركيز على الحاجات الأكثر انتشاراً (من حيث القصور فى تحقيقها) والتى تمثل أهمية وأولوية أكبر فى مجال تدريب الطالبة المعلمة، من أجل التصدى لها وتقديم المساعدات التى تساهم فى تحقيقها لدى الطالبة المعلمة أثناء التدريب الميدانى.

أهمية الدراسة:

اهتمامها بالطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية، لتنمية كفاياتها الأكاديمية والمهنية والإدارية والشخصية، من أجل تخريج معلمة قادرة على مزاولة مهنة التدريس بكفاءة مع ذوات الاحتياجات الخاصة.

أدركت العديد من الطالبات المعلمات أثناء فترة التدريب الميدانى ببعض المداس، قصور فى احتياجاتهن الأكاديمية أو التدريبية أو المهنية والإدارية والتى تعوقهن من الأداء التدريبى بكفاءة، مما يدعو إلى الاهتمام بالكشف عن هذه الاحتياجات حتى يمكن إيجاد حلول لها والسعى لتحقيقها.

الاهتمام بما لاحظته العديد من المشرفات الأكاديميات بقسم التربية الخاصة من بعض أوجه القصور والنقص فى بعض الحاجات لدى الطالبة المعلمة أثناء التدريب الميدانى سواء التى تتعلق بالأداء الأكاديمى لبعض المقررات التى تفيد الطالبة المعلمة أثناء التدريب أو بسبب قصور التدريب العملى أثناء فترة الدراسة بالكلية، أو المتعلقة بالإشراف الإدارى والمهنى بالمدرسة التى تتدرب فيها الطالبة المعلمة.

اهتمام الدراسة بإبراز الحاجات الأكثر ظهوراً والتى بها قصور ونقص لدى الطالبة المعلمة وتوصيلها للمختصين، لإيجاد حلول لها، حتى يتم تخريج فئة من معلمات التربية الخاصة قادرات على النجاح والمهارة فى أدائها الوظيفى كمعلمة لذوات الاحتياجات الخاصة.

مفاهيم الدراسة:

الحاجات الأكاديمية: هى تلك المتطلبات المعرفية والنظرية التى يجب ان يُلم بها الطالب – معلم المستقبل – كما وكيفاً خلال فترة دراسته بالجامعة، متمثلة فى النظريات التربوية والنفسية، وطرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس، والخطط التربوية الفردية وآليات التشخيص، وغيرها من الموضوعات التى تفيده وتصقل شخصيته أثناء الخدمة.

هي مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ويكون قادراً على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء التدريس، ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه أثناء الخدمة (الحارثي، ١٩٩٣، ١٥).

الحاجات التدريبية: هى الفجوة بين النتاجات الحالية والنتاجات المرجو تحقيقها، وتتمثل فى مجموع التغيرات المطلوب إحداثها فى معلومات وخبرات المعلمين التى ينبغى أن يحتوى عليها البرنامج التدريبى المقدم لهم لرفع مستوى آدائهم، والذى يتضمن معارف أوخبرات أومهارات أو اتجاهات الفرد(هندى، ٢٠٠٥).

الحاجات المهنية: هى التقييم التدريجى والمرحلى لنوع وعمق ومجال المشكلات المعلم كما يدركها المعلم، وهناك ثلاثة أنواع من الحاجات المهنية هى:

تلك الحاجات التى تلبى متطلبات النمو المهنى.

الحاجات الشخصية:

الحاجـات التـى تركـز علـى تطـوير بـرامج النمـو المهنـى (Alexander &Fraser,2005).

التدريب الميدانى: برنامج يرتبط بفترة زمنية تمتد لمدة فصل دراسى كامل يقضيها الطالب فى أحد المعاهد أو برامج التربية الخاصة ويقوم خلالها بتطبيق المفاهيم والنظريات التى درسها فى مرحلة الإعداد النظرى، وذلك بهدف تمكينه من أداء المهام التعليمية المناطة بمعلم التربية الخاصة، وتدعيم اتجاهاته الإيجابية نحو المهنة ونحو فئة التلاميذ الذين يقوم بتدريسهم (مسعود، ٢٠٠٤).

أدبيات الدراسة:

أولا- أهم الحاجات التدريسية التى ينبغى توفيرها فى معلم التربية الخاصة:

تحديد الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب إعاقته.

الإسهام في بناء البرامج الخاصة المتصلة بقدرات التلميذ المعوق ومستقبله.

استخدام طرق التدريس الخاصة المناسبة لكل تلميذ معوق.

تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل تلميذ معوق.

استخدام الأساليب المختلفة في تشخيص حالات الإعاقة.

استخدام برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات والأهداف المختلفة لتلاميذ المعوقين.

تدريب التلميذ على تقبل ذاته وإعاقته.

العمل على تطوير الروح الاستقلالية لدى التلميذ المعوق.

العمل على عقد لقاءات دورية مع المعلمين لمناقشة القضايا التربوية.

تبادل الآراء مع الزملاء المعلمين في المصادر المتنوعة التي تتعلق بنمو التلاميذ المعوقين وتربيتهم وبرامج تأهيلهم.

المزج بين الدراسة النظرية والجانب العملى فى إعداد المعلم ليستطيع أداء دوره بكفاءة وفاعلية، مع ضمان توافر الحد الأدنى من الجوانب العملية المهنية.

تزويده بالمستحدثات من المعرفة والمعلومات فى مجال تخصصه ليواكب التغيرات العالمية فى تربية ذوى الاحتياجات الخاصة (معوض، ٢٠١٢).

ثانيا- أهم الحاجات المهنية فى إعداد معلم التربية الخاصة:

تظهر المهنة من خلال التفاعل بين الفرد والمؤسسات المهنية والمجتمع بشكل عام، فهى مظهر من مظاهر الانضباط والإنتاجية فى كل مؤسسة، فالمهنة ليست مجرد مفهوم نظرى، بل هى جانب مهم فى الحياة اليومية لكل فرد، وهى المصدر الذى يمد الإنسان بالقوة والثقة، وهى إحدى العوامل التى تساهم فى تحديد نمط شخصية الفرد.

وإن هناك علاقة كبيرة بين التحديات والحاجات المهنية الحالية من جهة والمشكلات فى المستقبل، وعليه فإن هناك ثلاثة أنواع من الحاجات المهنية وهى:

أ- متطلبات النمو المهنى.

ب- الحاجات الشخصية.

ج- الحاجات التى تركز على تطوير برامج النمو المهنى المناسبة (Alexnder& France,2005).

و من أهم الحاجات المهنية فى إعداد معلم التربية الخاصة :

لابد لبرامج إعداد المعلم أن تتفق مع متطلبات تعليم الفئات الخاصة، متضمنة الجوانب المعرفية للمقررات الدراسية، وبصفة خاصة مبادئ وأسس التعامل مع الأفراد غير العاديين، مما يساهم فى نجاح أداء المعلم والقيام بدوره بكفاءة.

شمولية المقررات الدراسية التى يدرسها الطالب / المعلم، وتوفير المادة العلمية لكل مقرر دون معاناة.

توفير كافة الإمكانيات المادية والأجهزة اللازمة لتنفيذ برامج التدريب أثناء فترة الدراسة التى تساعد فى نموه المهنى فى فترة خدمته.

لابد أن تكون المدة الزمنية المخصصة للتدريب الميدانى فى مؤسسات الرعاية للمعاقين كافية، مما يصقل الإعداد العملى للمعلم.

توفير مجموعة وفيرة من الاختبارات والمقاييس التشخيصية لذوى الاحتياجات الخاصة، وتدريب الطلاب على تطبيقها بنجاح.

تدريب الطلاب على مهارات إدارة الفصل بنجاح.

ومما يؤكد على ضرورة الاهتمام بتنمية الحاجات المهنية فى إعداد معلم التربية الخاصة، اهتمام الباحثين بدراستها، يُذكر منها على سبيل المثال – لا الحصر - :

ما قام به Jeffery & Hache (١٩٩٥) بمحاولة تحديد أهم الحاجات المهنية الازمة لنجاح العمل ومزاولة المهنة بكفاءة، وتوصلا إلى مجموعة هامة من المهارات والاستراتيجيات المهنية التى يجب تنميتها اعتمادا على الحاجات الإرشادية

المهنية، وطالبا بضرورة مشاركة أولياء أمور الطلاب فى مساعدة أبنائهم الطلاب على مهارات اتخاذ القرار المهنى وتحسن مشكلات أبنائهم المهنية وحاجاتهم المهنية.

- ودراسة Chen, et al (٢٠٠٤) للتعرف على أهم الحاجات المهنية، والكشف عن أوجه القصور بين البرامج الخاصة بالنمو المهنى وبين الحاجات المهنية، وتأثيرها على الرضا الوظيفى، أجريت الدراسة على ٣٦٧ فردا يعملون بإحدى مصانع بتايوان، وأسفرت النتائج عن وجود عن وجود فروق دالة إحصائية وتباعد بين الحاجات المهنية وبين برامج النمو المهنى المعدة لهم.

- دراسة Lien (٢٠٠٥) هدفت إلى الكشف عن النمو المهنى وأهم الحاجات المهنية لدى طالبات السنة الأولى بالجامعة، ومن خلال المقابلات الكلينيكية والنوعية المتعمقة، تم التوصل إلى أن الطالبات يشعرن بالملل والانشغال الدائم، والغموض فى طموحاتهن وأحلامهن المهنية المستقبلية، كم عبرت الطالبات عن وجود مشكلات تتعلق بشعورعن بعدم الاحترام والتقدير، وفقدان ثقة الآخرين فيهن.

- دراسة الدحاحة (٢٠٠٨) هدفت إلى معرفة مستوى الحاجات المهنية لدى طلبة الحالات الخاصة والعاديين فى جامعة السلطان قابوس فى ضوء بعض المتغيرات كالجنس والكلية التى ينتمى إليها الطالب، والمعدل التراكمى، تكونت عينة الدراسة من ٣١٨ طالبا وطالبة (١٥٤ طالبا، ١٦٤ طالبة)، كشفت النتائج عن وجود درجة متوسطة من الحاجات المهنية، ووجود فروق لصفة الطالب (عادى – حالة خاصة) على مستوى الحاجات المهنية لطالب الحالات الخاصة وعلى كل المجالات، ووجود فروق لمعدل الطالب التراكمى لصالح الطلاب الذين معدلاتهم مقبولة أو جيدة مقابل الطلاب الذين معدلاتهم جيدة جدا.

ثالثا- أهم الحاجات المهارية التي ينبغي أن يتمكن منها معلم التربية الخاصة :

يلخصها فولتز ودولي وجيفيرس (Valtz; Dooley&Jefferies, 1999) كما يلي:

يصل للمعلومات في كافة الظروف المعرفية، والاتصالية، والجسمية، والثقافية، والاجتماعية للأفراد ذوي حاجات التعلم غير العادية

يستخدم المعلومات التقييمية في اتخاذ قرارات تدريسية، وتخطيط البرامج الفردية لتناسب كل الأفراد والبيئات المختلفة لغوياً وثقافياً.

يطور و/أو يختار المحتوى التعليمي، والمواد والمصادر التعليمية التي تستجيب إلى الاختلافات الجنسية، والثقافية، واللغوية.

يوجد بيئة تعليمية تعلمية مدعمة وإيجابية وآمنة.

يطبق الاستراتيجيات لإعداد الأفراد للحياة في عالم متغير، ومتباين الثقافات، والعادات والتقاليد، والأخلاقيات (فى: خولة يحي، ٢٠٠٦).

رابعا- أهمية التدريب والحاجات التدريبية :

تعد الحاجات التدريبية الوسيلة التى تسهم فى رفع المعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة التى تسعى إليها المؤسسة التربوية.

إن ضرورة وجود حاجات تدريبية معناه أن هناك مشكلات فى أداء المعلمين يمكنك حلها من خلال التدريب البناء الفعال.

تؤدى تلبية الحاجات التدريبية إلى إثراء الجانب النظرى لدى المعلمين وإكسابهم المعرفة النظرية المتعلقة بالنظريات التربوية والنفسية وطرائق التدريس المناسبة.

تلك الحاجات تساعد المعلم فى تنمية شخصية التلميذ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، بحيث يصبح قادراً على صنع قرارات فى مجتمعه.

ولقد تأكد أهمية هذه الحاجات التدريبية من اهتمام بعض الباحثين بإبرازها، وعلى سبيل المثال لا الحصر تلك الدراسة التى قام بها: دراسة جوازنة (٢٠٠١) التى هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمى التربية الاجتماعية فى الأردن من وجهة نظرهم، شملت العينة ٧١ معلماً ومعلمة يدرِسون مباحث التربية الاجتماعية، وأسفرت النتائج عن أهم الحاجات التدريبية على الترتيب والتوالى متمثلة فى: تقييم تعلم التلاميذ التربية الاجتماعية، والقدرة على تحقيق أهدافها، واختيار الأساليب والطرائق المناسبة لتدريسها، وتصميم المحتوى التعليمى، وإدارة الصف وتنظيمه.

وكذلك دراسة البركات ومصطفى (٢٠١١) هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لدى معلمى تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية، شملت العينة ٤٥ مدير ومديرة فى محافظة إربد، وكشفت النتائج عن وجود مجموعة من الحاجات التدريبية الملحة لدى معلمى تربية الطفولة، هذه الحاجات جاءت متصلة بتنمية ممارسات المعلمين فى مجال تنمية الطفل بصورة متكاملة، وتوظيف طرائق واستراتيجيات تدريس تقوم على أساس نشاط الطفل، والتوظيف الفعال للتقنيات التعليمية فى المواقف التعليمية.

مجالات تدريب معلم التربية الخاصة:

علاوة على البرنامج التعليمى الذى يتلقاه المعلم فى أقسام التربية الخاصة بكليات التربية هناك مجالات أخرى لتدريبه وتنمية كفاياته نذكر هنا أهمها- طبقا لطبيعة عينة الدراسة الحالية - ما يلى:

برامج التدريب قبل الخدمة Pre-Service Training :

تسعى أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية إلى تطبيق برنامج التدريب الميدانى قبل الخدمة وذلك من خلال تحقيق عدد من الأهداف ومنها:

اكتساب الطلبة معرفة دقيقة بالأسس الفلسفية والتاريخية والقانونية للتربية الخاصة فى العلم عامة وفى السعودية خاصة.

إدراك الطلبة المعلمون تقنيات التشخيص والتقويم لتوظيفها في توفير فرص التعلم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومتابعة نموهم وتطورهم.

بناء معرفة وثيقة لدى الطلبة المعلمون بمحتوى المنهاج والممارسات المهنية والأخلاقية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

بناء معرفة وثيقة لدى الطلبة المعلمون بالبيئات الثقافية والاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم والمجتمع.

إدراك الطلبة المعلمون الفروق الفردية والاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة

تنمية كفاءة الطلبة المعلمون على التخطيط للتدريس وإنشاء بيئة تعليمية تدعم التعلم لجميع الطلاب.

ربط الطالب بين الدراسة النظرية والتطبيق العملى.

يتيح الفرصة أمام الطالب المعلم لاكتساب الكفايات العملية اللازمة لمعلم التربية الخاصة

يتيح الفرصه أمام الطالب المعلم للاحتكاك المباشر بعناصر النظام التعليمى: المدير، المعلمين، المشرفين التربويين، التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، المرافق وتجهيزاتها، المقررات الدراسية. .وغيرها (مسعود، ٢٠٠٦).

أن يتمكن الطلبة المعلمون من اكتساب المهارات التي تساعدهم على إدارة وتوجيه سلوك التلاميذ ومهارتهم المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي.

تنمية كفاءة الطلبة المعلمون على خلق تواصل فعال مع أولياء الأمور، وهيئة التدريس، والمجتمع المحلي، والمؤسسات ذات العلاقة ويخلقوا علاقة شراكة معهم.

يلتزم الطلبة المعلمون في تعاملهم بالممارسات المهنية المبنية على الأخلاقيات(رسالة قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف).

وقد أوضح زايد (٢٠٠٨) أن تلبية الحاجات التدريبية لدى الطلاب المعلمين أثناء التدريب الميدانى من أهم المسائل التى تحظى باهتمام لدى القائمين على العلمية التربوية، وذلك لدورها الفعال فى زيادة الكفاءة المهنية للمعلمين، وتحقيق نتاجات تعليمية عالية الجودة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي.

إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة: (١٦٠) من طالبات الميدانى (الطالبات المعلمات) بقسم التربية - بكلية التربية بجامعة الطائف، خلال الفصلين الدراسيين الأول والثانى بالعام الدراسى ١٤٣٥/١٤٣٦هـ

بالمستويين السابع والثامن، بمعدل (٤٠ طالبة معلمة من المسارات الأربعة: سمعى – عقلى- توحد – صعوبات تعلم).

وجميع الطالبات عينة الدراسة غير متزوجات، وتراوح العمر الزمنى لهن ما بين ٢١,١٢- ٢٢,٨٧ بمتوسط حسابى ٢١,٦٨، وتراوحت معدلاتهن ما بين ٣- ٣,٥، واستبعدت الباحثتان الطالبات المتزوجات لكثرة تغيبهن لظروفهن الاجتماعية، ومرتفعات العمر الزمنى، ومنخضات فى معدلاتهن لأقل من٣.

أدوات الدراسة:

تم استخدام أدوات الدراسة على مرحلتين:

المرحلة الأولى:

أ. قامت الباحثتان بوضع سؤال مفتوح بهدف حصر الواقع الفعلى للقصور فى أهم الحاجات التى تحتاجها الطالبة المعلمة أثناء فترة التدريب الميدانى بمدارس الطائف والتى تعانى منها، ينص على:

" أختى الطالبة: قد تقابلك مجموعة من الصعوبات وأوجه القصور فى احتياجاتك الأكاديمية والمهنية وغيرها التى تعوق أدائك أثناء تدريبك الميدانى، سواء المتعلقة بتدريس بعض المقررات الدراسية التى سبق لك دراستها فى الكلية، أو التى تتعلق بالمشرفة الأكاديمية التى تشرف عليك من قسم التربية الخاصة، أو داخل الفصل أثناء التدريس، أو داخل المدرسة وتلك التى قد تتعلق بتعامل الإداريات بالمدرسة أو بمعلمة الفصل (أو معلمة البرنامج فى مدارس الدمج) أوما يتعلق بالضغوط والأعباء الشخصية والإداية التى تقابلك"

اذكرى هذه الحاجات التى تدركين القصور فيها من واقع خبرتك الشخصية والتى تقابلك بالفعل أثناء فترة التدريب الميدانى.

ب. تم طرح هذا التساؤل على أ فراد العينة.

ت.حصرت الباحثتان الحاجات التى بها قصور فى تحقيقها من وجهة نظر الطالبة المعلمة والتى تكرر ذكرها لدى جميع أفراد العينة بلا اسثناء (أى التى تم التعبير عنها بنسبة ١٠٠٪ من أفراد العينة، أى تلك الحاجات المشتركة بين طالبات جميع المسارات)، واستبعدت الحاجات التى لم تتكرر عند بعض الطالبات.

ث. تم التوصل إلى مجموعة من الحاجات التى تعانى منها الطالبات المعلمات من وجود قصور فى تحقيقها، و قامت الباحثتان بتصنيفها إلى محورين على النحو التالى:

أولا – أهم الحاجات الأكاديمية والتدريبية التى تعانى الطالبة المعلمة من القصور فيها أثناء فترة الدراسة بالكلية، والتى لمست القصور فيها أثناء التدريب الميدانى، موضوع الدراسة الحالية.

ثانيا - أهم الحاجات والمشكلات الإدارية والمهنية التى تعانى الطالبة المعلمة من القصور فيها أثناء فترة الدراسة بالكلية، والتى لمست القصور فيها أثناء التدريب الميدانى.

المرحلة الثانية:

أعدت الباحثتان استبانة تتضمن المشكلات سالفة الذكر تجيب عليها الطالبة المعلمة بحسب درجة ما تعانيه من القصور (بدرجة مرتفعة (٣ درجات) – بدرجة متوسطة (درجتان) – بدرجة منخفضة(درة واحدة)).

تم حساب صدق المحكمين من خلال عرض الاستبانة على ١٢ من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الطائف، والذين لمسوا القصور فى هذه الحاجات، وجاءت النتائج توضح اتفاق المحكمين بنسبة ١٠٠٪، سواء على الحاجات ومسمياتها والقصور فيها أو على صياغتها.

ج. تم تطبيق الاستبانة على نفس أفراد العينة ال (١٦٠) طالبة معلمة بالتساوى بين المسارات الأربع، لتحديد نسبة انتشار القصور فى هذه الحاجات – والتى سبق لهن تحديدها والإفصاح عنها.

د.تم حساب التكررات والنسب المئوية لكل حاجة.

هـ. تم ترتيب المشكلات تنازليا بحسب نسب انتشارها.

النتائـــج

نتائج التساؤل الأول:

تم تفريغ نتائج السؤال المفتوح، وتم حصر الحاجات الأكاديمية والتدريبية وأيضاً الحاجات والمشكلات الإدارية والمهنية التى بها القصور والتى تكررت عن جميع أفراد العينة، وتم استبعاد الحاجات التى لم تظهر عند بعض أفراد العينة، وأسفرت نتائج الفرز عن أن الحاجات التى ظهرت (تكررت) عند جميع أفراد العينة هى على النحو التالى:

أولا – الحاجات الأكاديمية والتدريبية التى تعانى الطالبة المعلمة بالقصور فى تحقيقها، موضوع الدراسة الحالية:

أهداف المقررات التى تدرسها الطالبة غامضة وغير واضحة.

محتوى المقررات الدراسية لا يرتبط مباشرة ببيئة المتعلم من ذوى الاحتياجات الخاصة.

لا تتيح المقررات الدراسية التى تدرسها الطالبة توفير أنشطة عملية كافية ومتنوعة تساعد الطالبة فى مرونة ونجاح عملية التدريس.

لا تتيح المقررات الدراسية الفرصة أمام الطالبة التدريب الكافى على استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة والمتنوعة فى التدريس.

تدنى المعرفة بأسس الإدارة الصفية الفاعلة لعدم تدريبها على ذلك من خلال الفصول الافتراضية.

تدنى تدريب الطالبة على تصميم وسائل تعليمية مناسبة للدرس.

أساليب التقويم للمقررات الدراسية غير فعالة وغير دقيقة.

قصور تدريب الطالبة على إعداد خطة تربوية فردية.

التدريب غير الكافى للطالبة على تطبيق الاختبارات التشخيصية والتطبيق الفعلى لها وتشخيص بعض حالات الإعاقة.

١٠- قصور تدريب الطالب على تحضير درس مثالى وتنفيذه من خلال الفصول الافتراضية.

ثانيا – الحاجات الإدارية والمهنية التى تعانى الطالبة المعلمة بالقصور فى تحقيقها ، موضوع الدراسة الحالية:

الإشراف الأكاديمى غير كافٍ بسبب حضور المشرفة الأكاديمية يوم واحد فقط أسبوعياً.

نقص كفاية متابعة إشراف الإدارة المدرسية.

القصور فى عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للتدريس الفعلى.

كثرة الأعباء الإدارية وكثرة عدد الحصص الاحتياطية التى تكلف بها الطالبة المعلمة.

الضغوط الدراسية للطالبة المعلمة (والتى تجمع بين التدريب الميدانى ودراسة بعض المقررات الدراسية بالجامعة للعديد من الطالبات).

المناخ المدرسى لا يتيح للطالبة المعلمة استخدام طرق تدريس متنوعة بحرية.

عدم توافر وسائل تعليمية حديثة وذات تقنية عالية تستخدم فى التدريس.

نقص مساندة وتعاون معلمة الفصل (أو معلمة برنامج صعوبات التعلم) مع الطالبة المعلمة فى العديد من المدارس.

قصور فى تقدير إدارة المدرسة للجهد وللدور الذى تقوم به الطالبة المعلمة مما يؤدى لإحباطها.

١٠- تكرار غياب التلميذات بالفصل الذى تدرس به الطالبة المعلمة يشكل عائقا فى التدريب الكافى للطالبة المعلمة.

نتائج التساؤل الثانى:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتكرارات للحاجات والمشكلات الأكاديمية والتدريبية الثلاثة، توضحها جداول (٢،١).

جدول (١) يوضح التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة فى الحاجات الأكاديمية والتدريبية

المستوى / المتغير	مرتفع (كثير)		متوسط (معتدل)		خفيف (منخفض)		مجموع التكرارات	النسب المئوية كلية ٪
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
١- أهداف المقررات التى تدرسها الطالبة غامضة وغير واضحة.	٤٠	٢٥٪	٦٤	٤٠٪	٥٦	٣٥٪	١٦٠	١٠٠
٢- محتوى المقررات الدراسية لا يرتبط مباشرة ببيئة المتعلم من ذوى الاحتياجات الخاصة	٤٣	٢٧٪	٦٤	٤٠٪	٥٣	٣٣٪	١٦٠	١٠٠

٣- لا تتـــيح المقـــررات الدراســـية التـــى تدرســـها الطالبـة تـوفير أنشطة عمليـة كافيـــة ومتنوعـــة تـــساعد الطالبـة فـى مرونـة ونجـاح عملية التدريس	٦١	٣٨٪	٥٦	٣٥٪	٤٣	٢٧٪	١٦٠	١٠٠
٤- لا تتـــيح المقـــررات الدراســـية الفرصـــة أمـــام الطالبـــة التـــدريب الكـــافى علـــى اســـتخدام الأســـاليب والاســـتراتيجيات الحديثـــة والمتنوعة فى التدريس	٦٤	٤٠٪	٦١	٣٨٪	٣٥	٢٢٪	١٦٠	١٠٠
٥- تـــدنى المعرفـــة بأســـس الإدارة الـصفية الفاعلـة لعـدم تـدريبها علـى ذلـك مـن خـلال الفصول الافتراضية.	٣٢	٢٠٪	٧٢	٤٥٪	٥٦	٢٥٪	١٦٠	١٠٠
٦- تـــدنى تـــدريب الطالبـــة علـى تـصميم وسـائل تعليميـة مناسبة للدرس.	٦٩	٤٣٪	٥٦	٣٥٪	٣٥	٢٢٪	١٦٠	١٠٠
٧- أســـــاليب التقـــــويم للمقـــررات الدراســـية غـــير فعالة وغير دقيقة.	٤٥	٢٨٪	٤٣	٢٧٪	٦٤	٤٠٪	١٦٠	١٠٠
٨- قـصور تـدريب الطالبـة علـــى إعـــداد خطـــة تربويـــة فردية.	٨٠	٥٠٪	٤٨	٣٠٪	٣٢	٢٠٪	١٦٠	١٠٠

٩- التدريب غير الكافى للطالبة على تطبيق الاختبارات التشخيصية والتدريب الفعلى عليها.	٧٧	٤٨٪	٦١	٣٨٪	١٢	١٤٪	١٦٠	١٠٠
١٠- قصور تدريب الطالب على تحضير درس مثالى وتنفيذه من خلال الفصول الافتراضية.	٨٨	٥٥٪	٤٦	٢٩٪	٢٦	١٦٪	١٦٠	١٠٠

جدول (٣) يوضح التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة

للحاجات والمشكلات الإدارية والمهنية

المستوى / المتغير	مرتفع (كثير)		متوسط (معتدل)		خفيف (منخفض)		مجموع التكرارات	النسب المئوية الكلية ٪
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
١- الإشراف الأكاديمى غير كافٍ بسبب حضور المشرفة الأكاديمية يوم واحد فقط أسبوعياً	٤٠	٢٥٪	٦٤	٤٠٪	٥٦	٣٥٪	١٦٠	١٠٠٪
٢- نقص كفاية متابعة إشراف الإدارة المدرسية	٣٨	٢٤٪	٧٢	٤٥٪	٥٠	٣١٪	١٦٠	١٠٠٪
٣- القصور فى عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للتدريس الفعلى	٦٤	٤٠٪	٥٦	٣٥٪	٤٠	٢٥٪	١٦٠	١٠٠٪

العبارة								
٤- كثرة الأعباء الإدارية وكثرة عدد الحصص الاحتياطية التى تكلف بها	٦٧	٤٢٪	٥٦	٣٥٪	٣٧	٢٣٪	١٦٠	١٠٠٪
٥- الضغوط الدراسية للطالبة المعلمة (والتى تجمع بين التدريب الميدانى ودراسة بعض المقررات الدراسية بالجامعة للعديد من الطالبات).	٩٨	٦١٪	٤٥	٣٨٪	١٧	١١٪	١٦٠	١٠٠٪
٦- المناخ المدرسى لا يتيح للطالبة المعلمة استخدام طرق تدريس متنوعة بحرية	٥٨	٣٦٪	٧٢	٤٥٪	٣٠	١٩٪	١٦٠	١٠٠٪
٧- عدم توافر وسائل تعليمية حديثة وذات تقنية عالية تستخدم فى التدريس	٥٤	٣٤٪	٧٧	٤٨٪	٢٩	١٨٪	١٦٠	١٠٠٪
٨- نقص مساندة و تعاون معلمة الفصل (أو معلمة برنامج صعوبات التعلم) مع الطالبة المعلمة	٥٩	٣٧٪	٦٩	٤٣٪	٣٢	٢٠٪	١٦٠	١٠٠٪
٩- قصور فى تقدير إدارة المدرسة للجهد وللدور الذى تقوم به الطالبة المعلمة مما يؤدى لإحباطها	٤٨	٣٠٪	٤٨	٣٠٪	٦٤	٤٠٪	١٦٠	١٠٠٪

١٠- تكرار غياب التلميذات بالفصل الذى تدرس به الطالبة المعلمة يشكل عائقا فى التدريب الكافى للطالبة المعلمة	١٠٤	٦٥٪	٤٠	٢٥٪	١٦	١٠٪	١٦٠	١٠٠٪

الإجابة على التساؤل الثالث:

تم ترتيب المشكلات تنازليا لتحديد الحاجات والمشكلات الأكاديمية والتدريبية الأكثر انتشارا، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية، لدى أفراد العينة توضحها جداول(٤، ٣).

جدول(٣) الترتيب التنازلى لنسبة انتشار الحاجات الأكاديمية والتدريبية

رقم	الحاجة أ المشكلة	التكرارت	٪	متوسط حسابى	الترتيب
١	أهداف المقررات التى تدرسها الطالبة غامضة وغير واضحة.	٦	٪٤	١,٠٢	(١٠)
٢	محتوى المقررات الدراسية لا يرتبط مباشرة ببيئة المتعلم من ذوى الاحتياجات الخاصة	٧	٪٥	١,٨٣	(٩)
٣	لا تتيح المقررات الدراسية التى تدرسها الطالبة توفير أنشطة عملية كافية ومتنوعة تساعد الطالبة فى مرونة ونجاح عملية التدريس	١٦	٪١٠	٢,١١	(٦)
٤	لا تتيح المقررات الدراسية الفرصة أمام الطالبة التدريب الكافى على استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة والمتنوعة فى التدريس	١٨	٪١١	٢,١٩	(٥)
٥	تدنى المعرفة بأسس الإدارة الصفية الفاعلة لعدم تدريبها على ذلك من خلال الفصول الافتراضية.	١٥	٪٩	١,٩٣	(٧)
٦	تدنى تدريب الطالبة على تصميم وسائل تعليمية مناسبة للدرس.	١٩	٪١٢	٢,٢٢	(٤)
٧	أساليب التقويم للمقررات الدراسية غير فعالة وغير دقيقة.	١٠	٪٦	١,٩١	(٨)
٨	قصور تدريب الطالبة على إعداد خطة تربوية فردية.	٢٢	٪١٤	٢,٦٤	(٢)
٩	التدريب غير الكافى للطالبة على تطبيق الاختبارات التشخيصية والتدريب الفعلى عليها.	٢١	٪١٣	٢,٥٨	(٣)
١٠	قصور تدريب الطالب على تحضير درس مثالى وتنفيذه من خلال الفصول الافتراضية.	٢٦	٪١٦	٣,٣٤	(١)

جدول (٤) يوضح الترتيب التنازلى لنسبة انتشار

الحاجات الإدارية والمهنية

رقم	الحاجة والمشكلة	التكرارات	٪	المتوسط الحسابى	الترتيب
١	الإشراف الأكاديمى غير كافٍ بسبب حضور المشرفة الأكاديمية يوم واحد فقط أسبوعياً	٧	٥٪	٢,٠٥	(٩)
٢	نقص كفاية متابعة إشراف الإدارة المدرسية	١٠	٦٪	٢,١٣	(٨)
٣	القصور فى عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للتدريس الفعلى	٢٢	١٤٪	٢,٨٩	(٢)
٤	كثرة الأعباء الإدارية وكثرة عدد الحصص الاحتياطية التى تكلف بها	٢١	١٣٪	٢,٨١	(٣)
٥	الضغوط الدراسية للطالبة المعلمة (والتى تجمع بين التدريب الميدانى ودراسة بعض المقررات الدراسية بالجامعة للعديد من الطالبات).	٢٥	١٦٪	٢,٩٤	(١)
٦	المناخ المدرسى لا يتيح للطالبة المعلمة استخدام طرق تدريس متنوعة بحرية	١٦	١٠٪	٢,١٦	(٦)
٧	عدم توافر وسائل تعليمية حديثة وذات تقنية عالية تستخدم فى التدريس	١٨	١١٪	٢,١٧	(٥)
٨	نقص مساندة وتعاون معلمة الفصل (أو معلمة برنامج صعوبات التعلم) مع الطالبة المعلمة	٦	٤٪	١,٩٠	(١٠)
٩	قصور فى تقدير إدارة المدرسة للجهد وللدور الذى تقوم به الطالبة المعلمة مما يؤدى لإحباطها	١٥	٩٪	٢,١٥	(٧)
١٠	تكرار غياب التلميذات بالفصل الذى تدرس به الطالبة المعلمة يشكل عائقا فى التدريب الكافى للطالبة المعلمة	١٩	١٢٪	٢,١٨	(٤)

مناقشة النتائج وتفسيرها :

نتائج التساؤل الأول :

- يتضح من عرض نتائج هذا التساؤل وما عبرت عنه الطالبات – معلمات المستقبل – من وجهة نظرها ومن خلال ما لمسته من قصور فى تحقيق الحاجات التربوية والتدريبية والمهنية والشخصية اللازمة لإعدادها كمعلمة بالمستقبل، وتخوفها من عدم تحقيق كفاءة فى الأداء المهنى بسبب نقص حاجاتها العملية والتدريبية – تقريبا لجميع المقررات - ، والذى اتضح من نتائج دراسات: الدحاحة (٢٠٠٨)؛ البركات ومصطفى (٢٠١١)؛ حمادات (٢٠١٣) والتى عبرت فى مضمنها عن وجود حاجات مهنية تحتاجها معلمة المستقبل، وأفصحت بوضوح نتائج دراسة جوازنة (٢٠٠٤) والتى ركزت نتائجها على الجوانب التطبيقية والتدريبية منها: تقييم تعلم التلاميذ التربية الاجتماعية، والقدرة على تحقيق أهدافها، واختيار الأساليب والطرائق المناسبة لتدريسها، وتصميم المحتوى التعليمى، وإدارة الصف وتنظيمه.

وربما يعزو السبب فى ذلك أن لائحة التربية الخاصة لم تتضمن فى جميع مقرراتها أى ساعات تدريبية، ويأتى تدريب الطالبات على مهارات التشخيص أو عمل دراسة ذاتية أو تصميم خطة تربوية فردية أو ما شابه ذلك ماهى إلا جهود شخصية من أستاذة المقرر كاجتهاد، وإذا تم ذلك فلا تكون هناك فرصة للطالبة للخروج لمراكز ومدارس تعلم وات الاحتياجات الخاصة لتطبيق ما صممته، مما يضعف من كفاءة الطالبة فى الجانب العملى والتطبيقى، ورغم أنه منذ ثلاثة أعوام قد تم تعديل لائحة التدريس بقسم التربية الخاصة، وتم العمل بهذه اللائحة، إلا أنها لم تغطى القصور فى الجانب العملى ولم توفر ساعة عملية فى المقررات التى تتطلب التدريب والتطبيق، وبعد اطلاع الباحثتان على لوائح العديد من الجامعات السعودية بل والعربية أجمع، لم تهتم بتوفير ساعات عملية ببعض المقررات.

نتائج التساؤل الثانى : بالرجوع إلى الجداول (٢،١) يتضح ما يلى :

أولا : فيما يتعلق بالحاجات الأكاديمية والتدريبية والتى اتضحت من جدول (١):

ارتفاع نسبة المستوى المرتفع (أى التى سجلت تكرار "كثيرا" والتى كان القصور فيها مرتفعاً) للحاجات المتعلقة بالقصور فى الحاجات الأكاديمية والتدريبية التى تحتاجها الطالبة – معلمة المستقبل - لستة من الحاجات الأكاديمية والتربوية خاصة ما يتعلق بالجانب التدريبى.

بينما ارتفعت نسبة المستوى المنخفض (أى التى سجلت تكرار "منخفض" والتى كان القصور فيها خفيفاً) فيما يتعلق: أساليب التقويم للمقررات الدراسية غير فعالة وغير دقيقة.

توسطت نسبة ثلاثة من الحاجات الأكاديمية والتدريبية(أى التى سجلت تكرار "متوسط" والتى كان القصور فيها معتدلاً) وهى: ١- أهداف المقررات التى تدرسها الطالبة غامضة وغير واضحة. ٢- محتوى المقررات الدراسية لا يرتبط مباشرة ببيئة المتعلم من ذوى الاحتياجات الخاصة. ٣- تدنى المعرفة بأسس الإدارة الصفية الفاعلة لعدم تدريبها على ذلك من خلال الفصول الافتراضية.

ثانيا : فيما يتعلق بالحاجات المهنية والإدارية والتى اتضحت من جدول (٢):

- كانت هناك ارتفاعا كبيرا فى النسبة المئوية (وأيضاً المتوسطات الحسابية) لانتشار معدلات النقص فى الحاجات المهنية والإدارية الأربعة وهى حاجات أساسية وأكثر أهمية من وجهة نظر الطالبة المعلمة، لارتباطها الكبير بمهنة التدريس وهى: ١- القصور فى عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للتدريس الفعلى، ٢- - كثرة الأعباء الإدارية وكثرة عدد الحصص الاحتياطية التى

تكلف بها ، ٣- الضغوط الدراسية للطالبة المعلمة (والتى تجمع بين التدريب الميدانى ودراسة بعض المقررات الدراسية بالجامعة للعديد من الطالبات)، ٤- تكرار غياب التلميذات بالفصل الذى تدرس به الطالبة المعلمة يشكل عائقا فى التدريب الكافى للطالبة المعلمة ، والتى سجلت أعلى قصور فى الحاجة لدى الطالبات.

- وسجلت باقى الحاجات المهنية والإدارية معدلات متوسطة فى القصور ماعدا حاجة واحدة هى: قصور فى تقدير إدارة المدرسة للجهد وللدور الذى تقوم به الطالبة المعلمة مما يؤدى لإحباطها ، التى سجلت معدلاً منخفضاً فى القصور.

من الواضح أن الحاجات المنخفضة والمتوسطة فى معدلات قصورها تتركز حول المقررات

النظرية التى قد لا تحتاج بالضرورة إلى جانب تطبيقى، بينما ارتفعت النسبة المئوية لمعدلات القصور فى الحاجات التدريبية لشعور الطالبة بأهميتها لها فى حياتها العملية أثناء فترة التدريب الميدانى وما بعدها فى حياتها الوظيفية. والتى اتفقت مع نتائج التساؤل الأول الذى أكدته نتائج الدراسات السابقة.

مناقشة نتائج التساؤل الثالث:

طالما أظهرت نتائج التساؤل الأول عن أن القصور فى الحاجات المطلوب تحقيقها لدى الطالبة المعلمة ، كان هناك ضرورة للتركيز على الحاجات الأكثر قصوراً لتوصيلها للمختصين من أجل إيجاد الحلول والحلول البديلة للتغلب على القصور بها ، حتى تتحقق الحاجات التى تساعد معلمة المستقبل فى القيام بدورها التدريسى والتشخيصى والتدريبى والعلاجى بكفاءة ومهارة سواء فى موقف التدريب الميدانى أو فى مستقبلها الوظيفى.

بالنسبة لأوجه القصور فى الكفايات الأكاديمية والتدريبية: فقد أوضح جدول (٣) أنه احتلت: قصور تدريب الطالب على تحضير درس مثالى وتنفيذه من خلال الفصول الافتراضية.المرتب الأولى فى القصور، ، وجاء القصور فى: قصور تدريب الطالبة على إعداد خطة تربوية فردية ليحتل المرتبة الثانية، التدريب غير الكافى للطالبة على تطبيق الاختبارات التشخيصية والتدريب الفعلى عليها قد احتل المرتبة الثالثة، وأعقبها فى التقصير والذى احتل المرتبة الرابعة: تدنى تدريب الطالبة على تصميم وسائل تعليمية مناسبة للدرس، وتلت ذلك فى المرتبة الخامسة: لا تتيح المقررات الدراسية التى تدرسها الطالبة توفير أنشطة عملية كافية ومتنوعة تساعد الطالبة فى مرونة ونجاح عملية التدريس الحاجة التى احتلت المرتبة السادسة، تلتها فى المرتبة السابعة: تدنى المعرفة بأسس الإدارة الصفية الفاعلة لعدم تدريبها على ذلك من خلال الفصول الافتراضية، ثم خرت فى الترتيب حاجات: أساليب التقويم للمقررات الدراسية غير فعالة وغير دقيقة، وحاجات محتوى المقررات الدراسية لا يرتبط مباشرة ببيئة المتعلم من ذوى الاحتياجات الخاصة، وحاجات: أهداف المقررات التى تدرسها الطالبة غامضة وغير واضحة، التى احتلت على الترتيب المراتب: الثامنة والتاسعة والعاشرة، والتى تركزت جميعها حول المقررات الدراسية ومدى خدمتها كحاجات فى التدريب الميدانى.

من الواضح أن كل تركيز إجابات الطالبات قد تركز حول القصور والنقص (مهما كان ترتيب هذا النقص) حول الجانب العملى والتطبيقى فى الكفايات، وقد تأكد ذلك بوضوح ما جاء فى المرتبة الثامنة، من معاناة الطالبات من: التركيز على الجوانب النظرية والتلقين للعديد من المقررات فى العملية التدريسية، وهذا ما تأكد فى نتائج الدراسات السابقة التى تم عرضها فى تفسير نتائج الفرض الأول.

بالنسبة لأوجه القصور فى الكفايات المهنية والتدريبية: فقد أوضح جدول (٤) أنه احتلت الكفايات المنية والإدارية المراتب الأولى فى القصور، فاحتل القصور: الضغوط الدراسية للطالبة المعلمة المرتبة الأولى، وجاء القصور فى: القصور فى عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للتدريس الفعلى ليحتل المرتبة الثانية، ثم احتلت المرتبة الثالثة: كثرة الأعباء الإدارية وكثرة عدد الحصص الاحتياطية التى تكلف بها، وأعقبها فى التقصير والذى احتل المرتبة الرابعة: تكرار غياب التلميذات بالفصل الذى تدرس به الطالبة المعلمة يشكل عائقا فى التدريب الكافى للطالبة المعلمة، وتلت ذلك فى المرتبة الخامسة: عدم توافر وسائل تعليمية حديثة وذات تقنية عالية تستخدم فى التدريس، ثم القصور فى: المناخ المدرسى لا يتيح للطالبة المعلمة استخدام طرق تدريس متنوعة بحرية، الذى احتل المرتبة السادسة، تلتها فى المرتبة السابعة: قصور فى تقدير إدارة المدرسة للجهد وللدور الذى تقوم به الطالبة المعلمة مما يؤدى لإحباطها، ثم جاءت متأخر القصور فى الحاجات الثلاثة التالية وهى: ١- نقص كفاية متابعة إشراف الإدارة المدرسية، ٢- الإشراف الأكاديمى غير كافٍ بسبب حضور المشرفة الأكاديمية يوم واحد فقط أسبوعياً، ٣- نقص مساندة وتعاون معلمة الفصل (أو معلمة برنامج صعوبات التعلم) مع الطالبة المعلمة، والتى احتلت على التوالى المراتب: الثامنة والتاسعة والعاشرة، وجميعها تمثل حاجات خارجية واستثنائية من وجهة نظر الطالبة المعلمة، أما ما يهمها تلك الحاجات الوثيقة الصلة بعملها التدريسى والمرتبطة مباشرة بوقفتها داخل الفصل والتى تؤثر أيضا سلباً على حياتها الدراسية (كالضغوط الدراسية)

مما سبق يتضح أن المهنة ليست مجرد مفهوم نظرى، بل هى جانب مهم فى الحياة اليومية لكل فرد، وهى المصدر الذى يمد الإنسان بالقوة والثقة، وهى إحدى العوامل التى تساهم فى تحديد نمط شخصية الفرد، وإن هناك علاقة كبيرة بين التحديات والحاجات المهنية الحالية من جهة والمشكلات التى تقابل معلمة المستقبل

فى مستقبلها الوظيفى، حيث أن هناك ثلاثة أنواع من الحاجات المهنية من الضرورى تحقيقها فى معلمة المستقبل وهى: أ- متطلبات النمو المهنى / ب- الحاجات الشخصية / ج- الحاجات التى تركز على تطوير برامج النمو المهنى المناسبة (Alexnder& France,2005، فى الدحادحة، ٢٠٠٨، ٦٣)، وعليه فالحاجات المهنية فى تغير مستمر، وهى تتغير بتغير المرحلة النمائية وطبيعة المهنة أو العمل الذى تقوم به المعلمة أو الفئة التى تتعامل معها المعلمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات: قاسم وثانى ١٩٩٤؛ zeffery&Hache,1995؛ من العديد من ن الحاجات والمشكلات الإرشادية المهنية، ومن وجود فجوات بين برامج النمو المهنى المعدة لإعداد المعلم والحاجات المهنية.

توصيات:

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، توصى الباحثتين بالآتى:

إعادة النظر فى الكفاءات الأكاديمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة، ومراعاة التخصص الأكاديمى فى توزيع المقررات التدريسية عليهن، حتى يتمكنون من تحقيق الحاجات التى تنمى الكفاية المهنية الناجحة للطالبة والمرتبطة بمستقبلها الوظيفى.

تهيئة الفرص للطالبة المعلمة للتدريب المستمر من خلال عقد دورات وورش عمل متتابعة تحقق الطالبة من خلالها حاجاتها التدريبيةوالمهنية والإدارية.

إعادة النظر فى تعديل مخطط وتوصيف المقررات الدراسية بأقسام التربية الخاصة بالجامعة لكى تجمع بين الدراسة النظرية والدراسة التطبيقية (أى تتضمن ساعات عملية بجانب الساعات النظرية للمقررات التى تحتاج لجانب عملى تدريبى).

توفير معامل داخل أقسام التربية الخاصة للتدريب على الجوانب العملية فى العملية التعليمية.

توفير كافة وسائل التدريب المطلوبة لتلبية الحاجات التدريبية للطالبة.

توفير أهم التقنيات التكنولوجية الحديثة التى تنمى الكفاءات المتنوعة لدى الطالبة.

المراجع

- البهاص، سيد (٢٠٠٢).: النهك النفسى وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمى ومعلمات التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ١ (٣١)، ٣٨٣-٤١٤.

- البهاص، سيد (٢٠٠٧). معلموا التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، - ورقة عمل، المؤتمر العلمى الحادى عشر، ٧- ٨ مايو، كلية التربية، جامعة طنطا.

- الحارثي، عبد الله ردة (١٩٩٣). فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

- الحمد، خالد عبد العزيز(٢٠١٠). إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي(جامعة الملك سعود كنموذج)، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر كلية التربية- جامعة الكويت " إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة"

- الخطيب (٢٠٠٦). الإدارة الجامعية. دراسات حديثة، عمان، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

- الخطيب، جمال و منى الحديدي (٢٠٠٣). مقدمة في التربية الخاصة: التدخل المبكر، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون و موزعون.

- الخواجة، عبد الفتاح محمد (٢٠١١). فاعلية برنامج توجيه جمعى مهنى فى تحسين مستوى النضج المهنى والتوافق النفسى لدى عينة من طلبة جامعة

السلطان قابوس، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، ١٢(٤)، ٤٠- ٧١.

- الدحادحة، باسم محمد (٢٠٠٨). دراسة مقارنة للحاجات المهنية لدى طلبة الحالات الخاصة والطلبة العاديين فى جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان فى ضوء بعض المتغيرات الأخرى، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، ٩(٤)، ديسمبر، ٥٩- ٨٢.
- الروسان، فاروق (١٩٩٦). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة فى التربية الخاصة)، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع..
- المفتي، هشام (٢٠٠٨). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدنية المنورة، ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة طيبة.
- المفرج بدرية، المطيرى عفاف و حمادة محمد، (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي، جامعة الكويت.
- المهيرى، عوشة (٢٠١٠). تجربة جامعة الإمارات في إعداد الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة.الإمارات، ورقة عمل مقدمة فى"مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية"،كلية التربية
- النووى، عبد الغنى (١٩٨٧). اتجاهات جديدة فى التخطيط التربوى فى البلاد العربية، الدوحة، دار الثقافة.

- الهولي، علي(٢٠١٠). بناء برنامج إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة في ضوء المعايير الدولية الاعتماد الأكاديمي، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية، عدن.
- بركات، على أحمد؛ مصطفى، انتصار غازى (٢٠١١). الحاجات التدريبية لدى معلمى تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، ٢(١٢)، يونيو، ١٢٠- ١٥٢.
- جوارنة، هيثم (٢٠٠١). الاحتياجات التدريبية لمعلمى الدراسات الاجتماعية فى محافظة العقبة من وجهة نظرهم، ماجستير، إربد، جامعة اليرموك.
- حمادات، محمد حسن (٢٠١٣). مظاهر الفساد الأكاديمى وأسبابه وسبل علاجه، كما يدركها أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، ١٤(٤)، ديسمبر، ٥٤٥- ٥٧٦.
- زايد، كاشف (٢٠٠٨). الرضا الوظيفى لمعلمى التربية الرياضية بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، ١٦٢- ١٨٢.
- شقير، زينب (٢٠٠٤). إعداد معلم التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، المؤتمر التاسع، ، يناير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- عواشرية، السعيد (٢٠٠٨). نحو إعداد معرفي فعال لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، (٤)، عدد خاص بالملتقى الدولي الخامس: "معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين" ٢٢- ٢٣ أفريل ٢٠٠٨، جامعة سطيف، الجزائر.

- قاسم، نادر؛ ثانى، حسن محمد (١٩٩٤). مشكلات شباب كلية المعلمين بالمدينة المنورة – دراسة استطلاعية - ، المؤتمر العلمى الأول، قضايا ومشكلات الإرشاد المفسى، القاهرة، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد الطلابى.

- مسعود، وائل(٢٠٠٤). أهمية التدريب الميدانى وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة فى جامعة الملك سعود، السعودية، المجلة العربية للتربية الخاصة، (٥)، ٩٧- ١٤٤.

- مسعود، وائل(٢٠٠٤). التدريب الميدانى لطلاب التربية الخاصة فى مسار التخلف العقلى، الرياض، دار الزهراء.

- معوض، فاطمة عبد المنعم (٢٠١٢).معلم التربية الخاصة "توجهات عالمية فى إعداده واعتماده"، الرياض، دار الزهراء.

- نصر، حمدان (٢٠٠٠). الحاجات التدريبية الملحة القائمة لدى معلمى اللغة العربية بالأردن، دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٢٧(٢)، ٢٤٥- ٢٦٠.

- هارون، صالح (٢٠٠٠). تدريس ذوي الاعاقات البسيطة في الفصل العادي، دار الزهراء، الرياض.

- هارون، صالح (٢٠٠٤).البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

- هندى، صالح (٢٠٠٥). الحاجات التدريبية لمعلمى التربية الإسلامية فى سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٣٢(٢)، ٣٦٤- ٣٨٤.

- يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٦) البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، عمان، الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.

- يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٨) برامج تكوين معلمي التربية الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الرابع، الملتقى الدولي الخامس، معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين/ جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.

- Alexnder,C & France, J.(2005). Proffissional career needs of GPs and registrars working in northwestern NSW,Aust Fam Physicien, 34(1),7-9.

- Chen, T. ; Chang,P.&Yeh,C. (2004).A study of career needs, Career of development programs, Jop satisfaction,and turnover intention, R & D Personeel, Career development international,9(4),424-437.

- JefferyG., &Hache, G.(1995). A group – based Delphy application: Defining rueal career counseling needs, Measurment & Evaluation in counseling Development,28(1),45-61.

- Lein,B.(2005). Career development and need of young college educated female and Taiwan, J. of Career development,31(3),209-223.

معلمة التربية الأسرية
الواقع. ... والتطلعات
"دراسة استطلاعية"

إعداد

أ. د. مارية طالب الزهراني

أستاذ التغذية وعلوم الأطعمة

جامعة أم القرى

الملخص:

تعد التربية الأسرية المصطلح المتطور للاقتصاد المنزلي، وقد بدأ هذا المصطلح في الانتشار بين الأوساط العلمية والتربوية، ويفضل البعض استخدامه في تعليم الصغار والشباب، وفي الأوساط غير المتخصصة بشكل عام، في حين يستخدم مصطلح الاقتصاد المنزلي في المستويات الأعلى من التعليم، وعلى مستوى التخصصات العلمية الدقيقة، وفي عام ١٤٢٨هـ تم تغير مسمى كلية التربية للاقتصاد المنزلي إلى كلية التصاميم والإبقاء على قسمي السكن وإدارة المنزل والملابس والنسيج مع الإعداد التربوي تحت مظلة تلك الكلية حتى حينه، إلا انه مع حرص المسئولين بجامعة أم القرى على إخراج دفعات من الطالبات المتخصصات اللاتي يستطعن تدريس مقرر التربية الأسرية في مدارس التعليم العام تم استحداث برنامج التربية الأسرية تحت مظلة كلية التربية حيث تتشارك البرامج الثلاث في سوق العمل، لذا هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء عينة البحث عن مساهمة مقررات التخصص في تنمية المعارف والمهارات التي تساعدهن في تدريس مقرر التربية الأسرية مع تحديد التطلعات المستقبلية لخريجات معلمات التربية الأسرية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم، فتم استطلاع رأي (١٧٣) مشاركة من الأقسام الثلاثة ممن سبق لهن ممارسة التدريس من خلال التربية العملية أو سيتدربن الفصل الدراسي القادم، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن عمر المشاركات تراوح ما بين (٢٠ – ٤٠) عاما، ولم يظهر اختبار التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهن، كما اتضح وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم التربية الأسرية تبعا لتخصص عينة البحث، وأن المشاركات من قسم الملابس مع الإعداد التربوي أكثرهن معاناة في تدريس ذلك المقرر، وان التطلعات المستقبلية للمشاركات تبلورت في تقديم العديد من المقترحات منها تطوير الخطة الدراسية

للتخصص، وخلصت الدراسة إلى سرعة اعتماد الخطة الدراسية المقترحة، أو تطبيقها وقياس نتائجها بعد تخرج أولى الدفعات، مع إيقاف القبول بالقسمين لحين تطبيق الخطط المقترحة بكلية التصاميم ليتناسب مع توجههما كما ذكر على مواقعهما بجامعة أم القرى

Family Education Teacher Reality and Expectations Exploratory Study A Working Paper Presented to the 5th Teacher Preparation Conference

By

Dr. Maria Talib Al-Zahrani

Professor of Nutrition and Food Sciences

Umm Al-Qura University

Abstract

Family education is the evolving term of home economics. It has started to catch on among the members of scientific and educational communities. Some prefer to use it to refer to the child and youth education, especially in unspecialized communities, in general. Home economics is used for higher levels of education and for scientific specializations.

In 1428 H (2007), the name of the College of Education for Home Economics was changed to the College of Designs and the departments of Housing/Housekeeping and Clothes/Textiles with educational preparations remained to be run by the same college to date.

However, a Family Education Program was established under the College of Education because Umm Al-Qura University was keen to graduate students who could teach family education curriculum at public schools. The three programs have participated in the labor market.

That is why this study polled the opinion of the sample and asked respondents to share their opinion on the contribution of the

courses to developing knowledge and skills that help them teach family education curriculum. It also aimed to identify the future expectations of family education teachers who graduate from Umm Al-Qura University based on their own perspective

The opinions of 173 participants, who either taught at schools or would join schools next term to do practical training, from the three departments were polled. The analytical descriptive method was employed for the study.

The results showed that the age of participants ranged between 20-40 years old. The Analysis of Variance Test (ANOVA) did not indicate any significant statistical differences but showed such differences in the concept of family education based on the specialization of the participants.

The respondents from Clothes Department with educational preparation turned out to suffer the most in teaching this curriculum. The future expectations centered on presenting numerous suggestions such as the development of the study plan for this specialization.

It was concluded that the suggested study plan should be approved expeditiously or applied and that the results of such application should be assessed after the graduation of the first batch of students. It was suggested also that admission of more students into both departments should be put on hold until the suggested plans have been adopted by the College of Design in order to fit in well with their general objectives of both departments as mentioned on Umm Al-Qura Website.

المقدمة:

تعد المرأة نصف المجتمع وطاقة بشرية ضخمة به، وهي أساس العنصر الإنتاجي الذي يعطي المجتمع كافة احتياجاته من الموارد البشرية، فهي تعنى بشئون أبنائها، وترعاهم، وتغرس فيهم القيم، وتربيهم التربية الصالحة، ولا شك أن تعبئة قواها ومساهمتها الفعالة في مختلف جوانب التنمية سوف يساعد على دفع عجلة التقدم بالمجتمع[1]

تزايدت نسبة العاملات تماشيا مع متطلبات العصر الحديث، لان الغاية من الخروج للعمل تتغير بتغير الزمن، فلم يصبح خروج المرأة للعمل لمجرد كسب الرزق، بل لتحقيق الذات وتوسيع نطاق العلاقات الاجتماعية، فالتغير شرط من شروط قيام المجتمعات وبقائها، فلا يوجد مجتمع إنساني غير خاضع لطبيعة التغير، وقد يحدث التغير الاجتماعي ببطء شديد فلا يدرك بسهوله، فيقال حينئذ انه مجتمع راكد، وقد يحدث التغير بسرعة كبيرة فيقال مجتمع متغير، أما إذا كان متدرجا فيسمى تطورا، وإذا كان في قفزات سريعة سميت كل قفزة طفرة أو ثورة [2]

دفع التطور العلمي والتدفق الكمي للعلوم بعملية التعليم للتطوير والتغيير، ومن هذه العلوم "التربية الأسرية " حيث عرفت الموسوعة الأمريكية التربية الأسرية بمصطلحات متعددة منها: الاقتصاد المنزلي، علوم الأسرة والمستهلك، كما تعرف بأنها مجال مهني وتعليمي. يهتم بدراسة الاقتصاد وإدارة المنزل للأسرة والمجتمع،

---

(1) فريال الحربي (٢٠١٤) إدارة الذات وانعكاسها على الرضا الوظيفي للمرأة العاملة بالقطاع الصحي، رسالة مقدمة إلى قسم السكن وإدارة المنزل ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص السكن وإدارة المنزل، كلية التصاميم، جامعة ام القرى.

(2)كوثر كوجك، لولو داوود (١٩٩٥) المرجع في التربية الأسرية، ص: ٧- ٣٠

إضافة إلى التغذية وعلوم الأطعمة، والملابس والنسيج [١]. كما تعد المصطلح المتطور للاقتصاد المنزلي، وقد بدأ هذا المصطلح في الانتشار بين الأوساط العلمية والتربوية، ويفضل البعض استخدامه في تعليم الصغار والشباب، وفي الأوساط غير المتخصصة بشكل عام، في حين يستخدم مصطلح الاقتصاد المنزلي في المستويات الأعلى من التعليم، وعلى مستوى التخصصات العلمية الدقيقة[٢]

ركز علم "الاقتصاد المنزلي سابقا" مقرراته بالتعليم العام على تعليم الطالبة المهارات اليدوية فقط (التدبير المنزلي، والتفصيل والحياكة) مع عدم الاهتمام بتنميتها في الجانب الأكاديمي، وعدم ربط مجالاته مع مشكلات البيئة المحيطة بها [٣]، إلاَّ انه في الوقت الحاضر استبدل مسماه فأصبح "التربية الأسرية" التي تركز محور اهتمامها على الفتاه والأسرة والمجتمع، فهي تساهم بفاعلية في حل المشكلات الأسرية والمجتمعية، حيث بُنيت برامجها على أساس الاحتياجات الفعلية للأسرة والمجتمع، وصيغت بصورة أكثر مرونة وسلاسة لتناسب التغيرات المجتمعية الطارئة التي يمكن أن تنعكس على الأسرة محدثة تغيرا وتنوعا في احتياجاتها واحتياجات المجتمع[٤]

---

(1)محاسن شمو (٢٠١٢) اثر استخدام إستراتجية تدريس الفريق الواحد على مستوى التحصيل الدراسي في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٢٣) الجزء (٢) ص: ٣٤٣- ٣٧٢

(2)كوثر كوجك، لولو داود (١٩٩٥) المرجع في التربية الأسرية

(3) حسناء أكرم (٢٠١١) فاعلية استخدام إستراتجية رسوم الكاريكاتير في تدريس التربية الأسرية على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى

(4) هيام أبو المجد (٢٠١٤) برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا، وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٤٦) الجزء (٣) ص:٤٢-

يعد منهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي سابقا) جزء من النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية، والذي يطبق على مدارس التعليم بشقيه العام والجامعي والعالي على شكل مقررات دراسية، حيث يعد دراستها كما ذكرت إحسان الحلبي[1] هي دراسة لحاجات الأسرة ومشكلاتها التي تتكامل وتترابط فيها المجالات التي يحويها هذا العلم، فهي تعمل في مسار وقائي تعليمي إنمائي لإحداث التغيرات المرغوبة في حياه الأسرة، ومن ثم تساهم بفاعلية في تنميه المجتمع عن طريق زيادة المصادر الاقتصادية، وتوفير الرعاية الصحية الوقائية، وتحقيق التوازن بين الموارد والاحتياجات، وبذلك تساهم برامجها في إيجاد حلول للمشكلات البيئية ونشر الوعي الصحي ورفع مستوى الأسرة إداريا واقتصاديا.

يركز منهج التربية الأسرية في جميع مراحل التعليم على تعليم الطالبة القدرة على اتخاذ القرار السليم، وحسن التصرف في مواقف الحياة المختلفة، وإيجاد الحلول لما قد يصادفها من مشكلات مرتبطة بجميع جوانب الحياة الأسرية والعملية على أساس علمي[2] إلا أن تدريس تلك المادة يواجه العديد من المعوقات منها على سبيل المثال: تزويد الطالبة ببعض المعلومات والمهارات التي لا جدوى منها، وعدم الربط بين برامج ومناهج التربية الأسرية ومشكلات المجتمع المحلي مثل ارتفاع الأسعار والعنف الأسري والبطالة والمشكلات الصحية[3]، وترى رنا أبو حميد انه

(1)إحسان حلبي (٢٠٠٠) المدخل الى علم الاقتصاد المنزلي، مكتبة دار جدة، ص: ٣٠٤

(2)نجاة عوض آل عاطف (١٤٣٤) "فعالية تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنميه عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني ثانوي " بحث مقدم الى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة، جامعة الملك خالد

(٩)هيام أبو المجد (٢٠١٤) برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا، وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٤٦) الجزء (٣) ص:٤٢- ٩٢

لوحظ تدني مستوى استيعاب مفاهيم التربية الأسرية لدى عينة البحث وأرجعت ذلك إلى عدة عوامل منها: طريقة التدريس التي تقوم على الحفظ والتلقين، مع قصور في دافعية المتعلمات وعدم اهتمامهن بها، والملل من الحصة الدراسية [1]، وأظهرت دراسة إيمان الرفاعي[2] إن غالبية عينة البحث من معيدات ومحاضرات لا يستخدمن المادة العلمية التي تتضمنها أطروحاتهن في تدريس الطالبات، وذلك بسبب عدم ارتباطها بالمقرر الدراسي المكلفة بتدريسه، ووجود مصادر أخرى تغني عنها.

تتعرض مجالات التربية الأسرية كغيرها من العلوم إلى التغيرات التي تحدث في المجتمع، فيضاف إليها كل ما هو جديد بهدف زيادة فعاليتها مما ينعكس على عملية التدريس، وهذا يستدعي من معلمة التربية الأسرية السعي للتجديد ومجارة المستحدثات في التربية في جميع جوانبها، وقد خلصت دراسة محاسن شمو[3] إلى أهمية تطبيق إستراتجية تدريس الفريق الواحد بمقررات التربية الأسرية بجميع مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، كما ظهر من دراستها رضا المعلمات وارتياحهن لطريقة تدريس الفريق الواحد لتعدد فوائدها، بينما تشير هيام

---

(1) رنا أبو حميد (١٤٣٣) فعالية الألعاب التعليمية في تنمية مفاهيم التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مدينة الرياض، دراسة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

(2)إيمان الرفاعي (٢٠١٠) آلية مقترحة لتفعيل مخرجات الرسائل العلمية في الاقتصاد المنزلي للمساهمة في حل مشكلات الأسرة والمجتمع السعودي، رسالة مقدمة إلى قسم السكن وإدارة المنزل للحصول على درجة الدكتوراه في الاقتصاد المنزلي تخصص السكن وإدارة المنزل

(١٢)محاسن شمو(٢٠١٢) اثر استخدام إستراتجية تدريس الفريق الواحد على مستوى التحصيل الدراسي في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر االتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٢٣) الجزء (٢) ص: ٣٤٣- ٣٧٢

أبو المجد[1] إن ما يتبع في تدريس التربية الأسرية من طرق وأساليب لا يعطي اهتماما كافيا لحاجات المتعلمات وقدراتهن، إضافة إلى تقديم المعلومات والحقائق بصورة مجزأة لا تساعد على اكتساب المهارات، وأن المعلمة المصدر الرئيسي للمعرفة، وأصبحت المتعلمة متلقية ومستقبلة للمعلومات بطريقة سلبية، ويرى فريد الغامدي[2] أن اتجاهات المعلم سلبا أو إيجابا نحو مهنة التدريس لها أهمية واضحة في مجال التعليم، فالاتجاهات الايجابية تجعله أكثر فهما لما هو مطلوب منه، ويتكيف مع وضع مادته وطلابه، وكلما ازداد الاتجاه الايجابي لدى المعلم نحو تدريس مواد تخصصه كلما زادت كفاءته التربوية، وظهر ذلك على أدائه واهتماماته، وتحقيق أهدافه، وتوضح فريال الحربي[3] في استعراضها للعديد من الدراسات أن الرضا عن العمل والاقتناع به يدفع الفرد إلى بذل أقصى الجهود لانجازه، ويشكل دافعا للانجاز، لذلك فان عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليل على مدى رضاه عن عمله، وإحساسه بالنجاح والتقدم فيه، ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفر له العمل من إشباع لحاجاته ودوافعه واستغلال لطاقاته، وأظهرت إحدى الدراسات إن ٧٥٪ من عينة البحث أشارت إلى ترسخ الفكر الخاطئ لدي الكثير عن طبيعة تخصصات

---

(١٣)هيام أبو المجد (٢٠١٤) برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا، وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٤٦) الجزء (٣) ص:٤٢- ٩٢

(١٤)فريد الغامدي (١٤٢٣هـ) قياس اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو مواد تخصصهم وعلاقة ذلك بأدائهم التدريسي في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، بحث تكميلي مقدم إلى قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية كمتطلب لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، جامعة أم القرى

(3) فريال الحربي (٢٠١٤) إدارة الذات وانعكاسها على الرضا الوظيفي للمرأة العاملة بالقطاع الصحي، رسالة مقدمة إلى قسم السكن وإدارة المنزل ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص السكن وإدارة المنزل، كلية التصاميم، جامعة ام القرى

الاقتصاد المنزلي، وقصرها على المنزل، وأن كثيرا من المسئولين اعتبروا علم الاقتصاد المنزلي مجرد دراسات في الطهي، والغسل والكي، والتفصيل والحياكة، وأنه علم ليس له أهمية في المجتمع، وانه يهتم فقط بإكساب الفتاه الخبرات والمهارات الحياتية لإعدادها للحياة الزوجية. ما يدل على محدودية الوعي المجتمعي بأهمية كليات الاقتصاد المنزلي وإظهار نوعا عن عدم الرضا بهذا التخصص[١].

تواجه خريجات التربية الأسرية قصورا في معرفة احتياج سوق العمل لتخصصهن فقد أشارت دراسة كلا من على الشمري، صالح العنزي[٢] إلى وجود غموض في مستقبل خريجات الاقتصاد المنزلي بدولة الكويت في الالتحاق بسوق العمل حيث احتلت تلك المشكلة المرتبة الأولى بينهن، في حين أظهرت دراسة إيمان الرفاعي[٣] أن الوزارات المستفيدة من خريجات الاقتصاد المنزلي بالمملكة العربية السعودية هما، وزارة التعليم، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وزارة الصحة، وبعض القطاعات الخاصة، وان عينة البحث غير الملتحقات بوزارة التعليم موكلة لهن مهام إشرافية بنسبة ٣٧,٨٪، تليها مهام إدارية ٢٩,٥٪ وان متوسط سنوات الخبرة بلغ ١٠,٣٢ عاما وقد تجاوز عند البعض ١٥ عاما.

(1) إيمان الرفاعي (٢٠١٠) آلية مقترحة لتفعيل مخرجات الرسائل العلمية في الاقتصاد المنزلي للمساهمة في حل مشكلات الأسرة والمجتمع السعودي، رسالة مقدمة إلى قسم السكن وادارة المنزل للحصول على درجة الدكتوراه في الاقتصاد المنزلي تخصص السكن وادارة المنزل

(2) علي الشمري، صالح العنزي (٢٠١١) اهم المشكلات التي تواجه طالبات الاقتصاد المنزلي تخصص علوم الأسرة والمستهلك بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت " مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (١١٨) ص: ٢٣١- ٢٤٦

(3) إيمان الرفاعي (٢٠١٠) آلية مقترحة لتفعيل مخرجات الرسائل العلمية في الاقتصاد المنزلي للمساهمة في حل مشكلات الأسرة والمجتمع السعودي، رسالة مقدمة إلى قسم السكن وادارة المنزل للحصول على درجة الدكتوراه في الاقتصاد المنزلي تخصص السكن وادارة المنزل

ولأهمية الاقتصاد المنزلي في التنمية الشاملة [1] فقد بدأت المملكة العربية السعودية في فتح أقسام الاقتصاد المنزلي في السبعينات بالتعليم الجامعي، إذ اهتمت الرئاسة العامة لتعليم البنات بعلوم الاقتصاد المنزلي، فأضافت أقسامه لكلية البنات بالرياض، ثم تبعتها بقسم في جده وآخر بمكة، وفي عام ١٩٧٩م افتتحت جامعة الملك عبد العزيز قسما للاقتصاد المنزلي تحول فيما بعد إلى كلية الاقتصاد المنزلي، وقد تخرج من تلك الأقسام والكليات عدد كبير من السعوديات اللاتي يقمن بتدريس مقررات الاقتصاد المنزلي في مدارس التعليم العام والجامعات في محاولة جادة للاكتفاء الذاتي وإحلال أعضاء هيئة التدريس والمدرسات السعوديات محل المدرسات المتعاقدات.

تقوم المؤسسات التربوية الجامعية بدور متميز في إحداث التنمية وضمان استمراريتها، فالجامعة لتكون فاعلة عليها أن تضع المجتمع وحاجاته في حسبانها، وعليها أن تشاركه في حل مشكلاته وتلبي طلباته لتصل إلى تحقيق أهدافه الدينية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية، وعليه ففي عام ١٤٢٨هـ تم إعادة هيكلة كليات البنات بعد انضمامها لجامعة أم القرى مما أدى إلى تغير مسمى كلية التربية للاقتصاد المنزلي إلى كلية التصاميم والإبقاء على قسمي السكن وإدارة المنزل والملابس والنسيج مع الإعداد التربوي تحت مظلة كليه التصاميم حتى حينه، وإلغاء قسم التغذية وعلوم الأطعمة مع الإعداد التربوي الذي يعد المجال الثالث والمهم من مجالات الاقتصاد المنزلي. إلا انه مع حرص المسئولين بجامعة أم القرى على إخراج دفعات من الطالبات المتخصصات اللاتي يستطعن تدريس مقرر التربية الأسرية في مدارس التعليم العام تم استحداث برنامج التربية الأسرية بكلية التربية الذي يتسم بدرجة عالية من المرونة حسب رؤية القسم، وعموما فان البرامج الثلاث

(1) زينب حقي ٢٠٠٢) مقدمة في الاقتصاد المنزلي، مكتبة عين شمس، ص:٩٥- ١١٢

تتشارك في سوق العمل، فتتيح التنوع في مجالات التوظيف التعليمي والمهني بالصورة التي تقدم حلولا ناجحة لبعض الاحتياجات التي يتطلبها سوق العمل مثل: معلمة التربية الأسرية في مراحل التعليم الثلاث، المشاريع الذاتية، المؤسسات والأسواق النسائية، الإشراف على مطابخ المؤسسات ومصانع الملابس والأغذية، والصناعات الصغيرة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

أيقنت المملكة العربية السعودية إن للمرأة السعودية دوراً هاماً في مسيرة النهضة والتقدم الحضاري، حيث يعد تنمية الموارد البشرية أهم عملية استثمارية تقوم بها الدول، وأن ثروة أي شعب تكمن في المهارات الإنتاجية التي يعتز بها وينميها بالتعليم والتدريب، فمناهج التربية الأسرية تهتم بتنمية المهارات، وتوفر المعلومات، الأفكار، الاتجاهات، والقيم المرتبطة بالحياة الأسرية، ونظرا لان جامعة أم القرى بمكة المكرمة تخرج دفعات من المعلمات اللاتي يُدرسن هذا المقرر من كليتين منفصلتين هما: كلية التربية، وكلية التصميم، لذا ظهرت مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات التالية: -

ما هو مفهوم التربية الأسرية بين عينة البحث؟

هل ساهمت مقررات التخصصات المختلفة في تنمية المعارف والمهارات التي تساعد في تدريس مقرر التربية الأسرية بمدارس التعليم العام بين عينة البحث؟

ما هي التطلعات المستقبلية لخريجات معلمات التربية الأسرية بجامعة أم القرى؟

أهداف البحث:

الكشف عن مفهوم التربية الأسرية من وجهة نظر عينة البحث.

استطلاع آراء عينة البحث عن مساهمة مقررات التخصص في تنمية المعارف والمهارات التي تساعدهن في تدريس مقرر التربية الأسرية.

تحديد التطلعات المستقبلية لخريجات معلمات التربية الأسرية بجامعة أم القرى.

فروض البحث:

توجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم التربية الأسرية تبعا لتخصص عينة البحث.

توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاه عينة البحث نحو تدريس مقرر التربية الأسرية تبعا للتخصص.

هناك علاقة دالة إحصائيا بين تخصص عينة البحث والتطلعات المستقبلية.

مسلمات البحث:

اهتمت وزارة التعليم بتطوير مقررات التربية الأسرية لتواكب التغيرات العالمية في ثورة المعلومات.

التربية الأسرية هي المصطلح المتطور للاقتصاد المنزلي.

تساهم برامج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي سابقا) في التنمية الشاملة للمجتمع.

أهمية البحث:

أ: الأهمية النظرية

أنها تجرى على فئة هامة من المجتمع، وهن المتوقع تخرجهن لتدريس مقرر التربية الأسرية في مراحل التعليم العام. أو الالتحاق بالتعليم العالي.

تسهم الدراسة في السعي للتعرف على نواتج التعلم المتوقعة تبعا للتخصصات.

تجويد بيئة العمل التي تساعد على تحسين أداء معلمة التربية الأسرية المتوقع تخرجها.

ب: الأهمية التطبيقية

في ضوء ما تسفر عليه نتائج الدراسة يمكن إفادة المسئولين بوكالة الجودة والتطوير أثناء تطوير الخطط الدراسية عن اتجاهات الخريجات لتدريس مقرر التربية الأسرية، وتقديم بعض المقترحات لتطوير الخطة الدراسية للارتقاء بتدريس مقرر التربية الأسرية في التعليم العام.

أدوات البحث وطرقه:

منهج البحث:

اتبع المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الحالة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا، والتعبير عنها تعبيرا كميا أو كيفي، فالكمي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها. أما الكيفي فيصف الظاهرة ويوضح خصائصها، والهدف منه الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع الذي يتم فيه هذه الدراسة.

عينة البحث:

أجريت الدراسة على ١٧٣ طالبة من المستوى الخامس إلى المستوى الثامن بحكم تخصصاتهن، واللاتي يتوقع ممارستهن للتدريب الميداني أو مارسنه قبل تخرجهن، من كليتي التربية (التربية الأسرية ٦٩طالبة) والتصاميم (السكن وإدارة المنزل والملابس والنسيج مع الإعداد التربوي ١٠٤ طالبة) وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ.

أدوات البحث:

يعتبر الاستبيان Questionnaire أو الاستقصاء أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم بشكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبانة، وقد تم تعبئتها بالتعاون مع رئيستي قسم التربية الأسرية، والسكن وإدارة المنزل وإحدى عضوات قسم الملابس والنسيج، واحتوت على أربعه محاور شملت البيانات العامة، (١٨) سؤال للإجابة على تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه، وكانت الإجابة عليها بناء على مقياس ليكرت الثلاثي (نعم، لا، لا اعرف)، وقد قدرت الإجابات على النحو التالي (نعم ٣ درجات، لا درجة واحدة، ولا اعرف درجتان) على اعتبار أنها لو تم توعيتها ستحدد إجابتها مستقبلا، وكانت درجة ثبات الاستبانة بناء على مقياس الفا كرونباخ (٠,٨١) وهي درجة عالية تشير إلى ثباته.

التحليل الإحصائي:

بعد الحصول على البيانات من الدراسة الميدانية تم إجراء التحاليل الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للبيانات الوصفية على البرنامج الإحصائي SPSS16 For Windows وذلك لحساب كلا من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري،

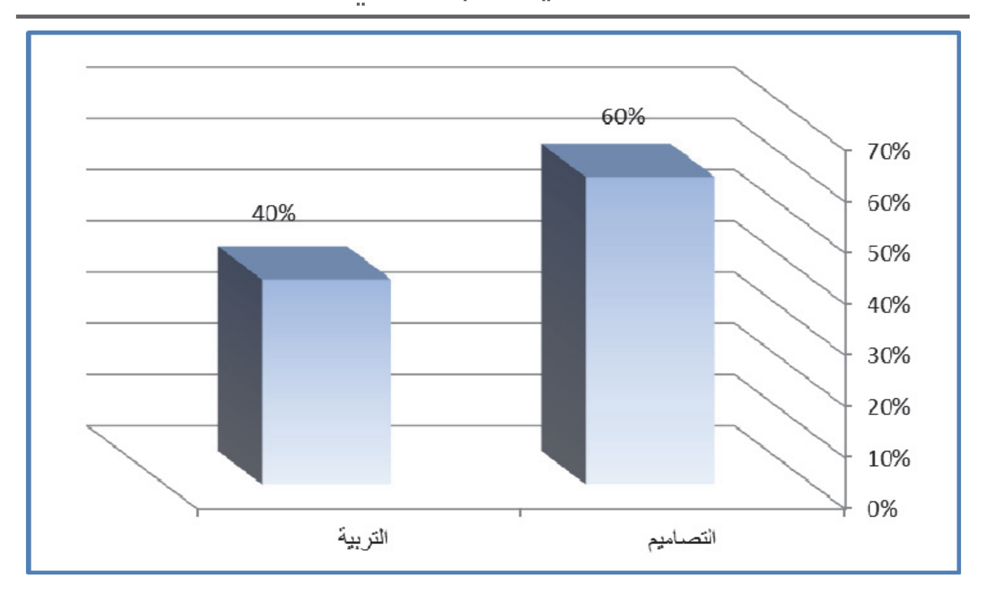
والتكـرارات والنـسب المئويـة كوسـيلة لعـرض البيانـات الخاصـة بـبعض مـتغيرات الدراسة، اختبار (كا٢)، ANOVA لا يجاد العلاقة بين بعض المتغيرات، واعتبرت القيم ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ أو اقل.

نتائج البحث ومناقشتها :

أولا : البيانات العامة.

أظهرت النتائج أن عدد المشاركات من كلية التربية قسم التربية الأسـرية بلـغ ٦٩ طالبـة بنـسبة ٤٠٪، في حين بلغت عـدد المشاركات مـن كليـة التـصاميم (١٠٤) طالبـة بنـسبة ٦٠٪ (شـكل ١) وذلـك راجـع إلى وجـود تخصـصين بتلك الكليـة وهمـا قسم الملابس والنسيج والسكن وإدارة المنزل مع الإعداد التربوي

تبين من النتائج غير المجدولـة أن عمـر المشاركات مـن كليتي التربيـة والتصاميم تراوح ما بـين (٢٠ – ٤٠) عامـا بمتوسـط قـدره (٢٢,٤٩ ± ١,٦١، ٢٢,١٢ ± ٢,٢٦) عاما على التوالي ولم يظهر اختبار التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعمار المشاركات وهـذا هـو المتوقـع في هـذه المرحلـة الدراسـية بالجامعـة، فيمـا عـدا بعـض الأعمـار الـشاذة والـتي تؤكـد حـرص المـرأة الـسعودية علـى إكمـال دراسـتها الجامعيـة وقـد يكـون لـه دور في نجاحهـا كمعلمـة لمقـرر التربيـة الأسـرية حيـث تعـد الخبرة المنزلية ذات اثر فعال في نجاحها.



شكل (١) نسبة المشاركات في الدراسة

ثانيا: - مفهوم التربية الأسرية.

تعرف التربية الأسرية بأنها منهج دراسي يطبق على مدارس التعليم العام للبنات بالمملكة العربية السعودية، وان تدريس ذلك المقرر يهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة من خلال زيادة دخل الأسرة، ونشر الوعي الصحي، ورفع مستوى الأسرة إداريا، وتحقيق الرفاهية لإفرادها، وقد اتضح من جدول (١) إجماع المشاركات من كلية التربية قسم التربية الأسرية على مفهوم وهدف وما يشتمل عليه مقرر التربية الأسرية من موضوعات دراسية، وان تدريس هذا المقرر يخدم التنمية الشاملة للمجتمع، في حين ظهرت بعض الفروق المعنوية بين المشاركات في العبارة الأولى والرابعة مقارنة بكلية التصاميم. حيث انخفض اعتقاد (٦٤,١٪) من المشاركات من قسم الملابس والنسيج خاصة بان تدريس هذا المقرر بمدارس التعليم العام له علاقة بالتنمية الشاملة بالمجتمع مقارنه بباقي المشاركات بالأقسام الأخرى (جدول ٢).

جدول (١) مفهوم التربية الأسرية بين المشاركات تبعا للكلية

العبارات	كلية التربية			كلية التصاميم			مستوى المعنوية❖	مستوى الدلالة
	نعم	لا	لا اعرف	نعم	لا	لا اعرف		
التربية الأسرية هي المصطلح المتطور للاقتصاد المنزلي	١٠٠	صفر	صفر	٨٨,٥	٧,٧	٣,٨	٠,٠١٤	دال إحصائيا
تهدف دراسة مقررات التربية الأسرية إلى تحسين الحياة الأسرية في المجتمع	١٠٠	صفر	صفر	٩٦,٢	٢,٩	١,٠٠	٠,٢٥	غير دال
تشمل مقررات التربية الأسرية وحدات الغذاء والتغذية، والملابس والنسيج، والسكن وإدارة المنزل	١٠٠	صفر	صفر	٩٥,٢	٣,٨	١,٠	٠,١٨	غير دال
تعتقد ا ن تدريس مقرر التربية الأسرية يخدم التنمية الشاملة للمجتمع	٩٨,٦	صفر	١,٤	٧٤,٨	٨,٧	١٦,٥	٠,٠٠٠	دال إحصائيا

❖ استخدم اختبار كا^{٢}

كما أظهرت النتائج في جدول (٢) صحة الفرض الأول والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم التربية الأسرية تبعا لتخصص عينة البحث، فقد ظهرت فروق دالة إحصائيا في إجابة المشاركات بكلية التصاميم بقسمي الملابس والنسيج والسكن وإدارة المنزل مع الإعداد التربوي في المفهوم المتطور للتربية الأسرية مقارنة بقسم التربية الأسرية، وقد ترجع تلك الفروق بين إجابة المشاركات بين الكليتين إلى ارتباط مسمى قسم التربية الأسرية بكلية التربية بوثيقة التربية الأسرية الصادرة من وزارة التربية والتعليم سابقا، وان ذلك القسم كان تطويرا لقسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية إعداد المعلمات للمرحلة الابتدائية،

وهذا يتفق مع ما ذكرته محاسن أبو شمو[1] إن وزارة التعليم (التربية والتعليم سابقا) قد قامت بتطوير مناهج التربية الأسرية، وأصدرت كتب حديثة للمقررات الدراسية في العام الدراسي ١٤٣١ - ١٤٣٢هـ. أما السبب الآخر فإن مصطلح الاقتصاد المنزلي يستخدم في المستويات الأعلى من التعليم، وعلى مستوى التخصصات العلمية الدقيقة (التغذية وعلوم الأطعمة، والملابس والنسيج، والسكن وإدارة المنزل) وأن التعريف بكلية التصاميم والأقسام المتاحة المدرجة على موقع جامعة أم القرى مغايرا لما هو على ارض الواقع، وأن مخرجات تلك الكلية وأقسامها لا يخدم مهنة التدريس[2] مما أوجد نوعا من اللبس لدى الطالبات ومن ثم اعتقدن أن تدريس مادة التربية الأسرية بالتعليم العام لا يمت لهن بصله، وهذا يستلزم ضرورة الإسراع في اعتماد الخطط الدراسية المطورة بكلية التصاميم ليتواءم مع مخرجاتها للأقسام المتاحة.

أما عدم وجود فروق معنوية في آراء المشاركات من جميع التخصصات في الهدف من تدريس مقررات التربية الأسرية وما تشتمل عليه من وحدات دراسية قد يرجع إلى خبراتهن السابقة في دراستها كحصص للهوايات بالتعليم العام، أو تدريس وحداته بعد خروجهن للتدريب الميداني.

---

(1) محاسن شمو (٢٠١٢) اثر استخدام إستراتيجية تدريس الفريق الواحد على مستوى التحصيل الدراسي في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٢٣) الجزء (٢) ص: ٣٤٣- ٣٧٢

(2) كلية التصاميم قسم تصميم الازياء https://uqu.edu.sa/designs/ar/93230446، قسم السكن وادارة المنزل https://uqu.edu.sa/designs/ar/93230446

جدول (٢) مفهوم التربية الأسرية بين المشاركات تبعا للتخصص الدقيق

العبارة	التربية الأسرية مع الإعداد التربوي			الملابس والنسيج مع الإعداد التربوي			السكن وإدارة المنزل مع الإعداد التربوي		
	نعم	لا	لا اعرف	نعم	لا	لا اعرف	نعم	لا	لا اعرف
التربية الأسرية هي المصطلح المتطور للاقتصاد المنزلي❖	١٠٠	صفر	صفر	٨٩,٧	٢,٦	٧,٧	٨٧,٧	١٠,٨	١,٥
تهدف دراسة مقررات التربية الأسرية إلى تحسين الحياة الأسرية في المجتمع	١٠٠	صفر	صفر	٩٤,٩	٢,٦	٢,٦	٩٦,٩	٣١,١	صفر
تشمل مقررات التربية الأسرية وحدات الغذاء والتغذية، والملابس والنسيج، والسكن وادارة المنزل	١٠٠	صفر	صفر	٩٤,٩	٢,٦	٢,٦	٩٥,٤	٦,٤	صفر
تعتقدِ ا ن تدريس مقرر التربية الأسرية يخدم التنمية الشاملة للمجتمع❖❖	٩٨,٦	صفر	١,٤	٦٤,١	٧,٧	٢٨,٢	٨١,٢	٩,٤	٩,٤

❖ دال عند مستوى ٠,٠١ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠٠٠١

ثالثا : - مساهمة مقررات التخصص في تدريس المادة.

يحتاج تدريس مقررات التربية الأسرية بالتعليم العام إلى بعض المهارات الخاصة التي يجب أن تتوفر في معلمة المادة، كالمهارات اليدوية، والفنية، المعرفية، والسلوكية، والاجتماعية والتربوية لتحقيق الأهداف المرجوة [1] وأنه لا ينظر إليها على أنها حرفة تحترف، إنما على أنها مهنه فنية رفيعة تستمد جودتها من المعرفة

(1) رنا أبو حميد (١٤٣٣هـ) فعالية الألعاب التعليمية في تنمية مفاهيم التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مدينة الرياض، دراسة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

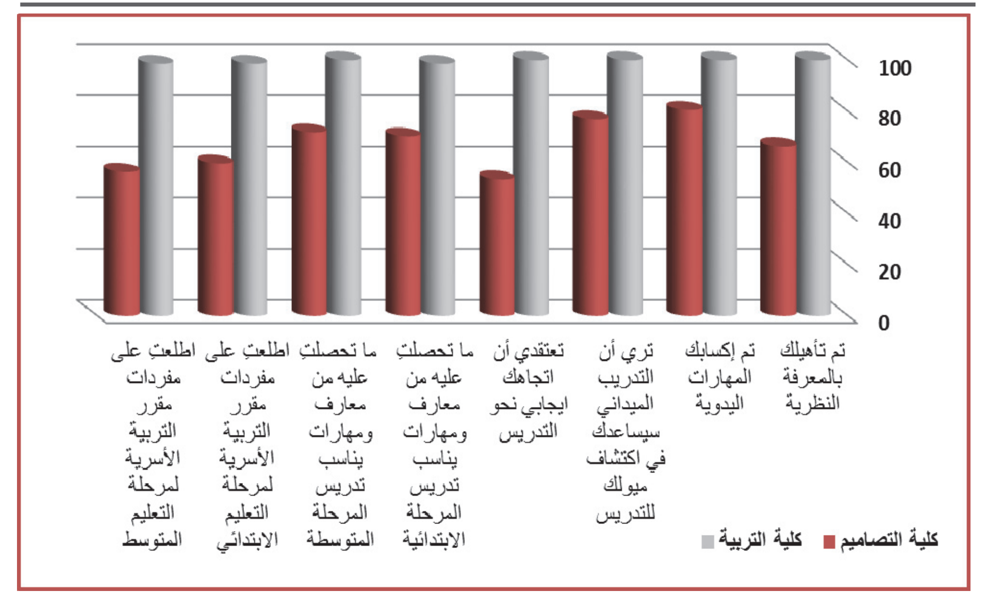
المطلوبة؛ لان الحرفة لا تتطلب أكثر من مستوى معين من الكفاية والمهارة، وقد أظهر جدول (٣) وشكل (٢) آراء عينة البحث في مساهمة مقررات التخصص الدقيق في تأهيلهن لتدريس المقرر بالتعليم العام، فقد أجمعت المشاركات من كلية التربية قسم التربية الأسرية أن المقررات اللاتي درسنها تزودهن بالمعرفة النظرية و المهارية لتدريس ذلك المقرر، وأن التدريب الميداني سوف يساعدهن في اكتشاف ميولهن نحو التدريس، وهذا ناتج من اتجاههن الايجابي نحو مهنة التعليم، وهذا ما أشار إليه خالد الزيدان[1] من أن الرضا الوظيفي هو اتجاه ايجابي نحو الوظيفة، حيث يشعر المعلم بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والفنية والإدارية المتعلقة بالوظيفة، إضافة إلى شعوره بالسعادة والارتياح أثناء أدائه لعمله، ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه الفرد وما يحصل عليه فعليا من هذا العمل، كما أشارت جميع المشاركات من قسم التربية الأسرية أن المعارف والمهارات التي اكتسبنها تؤهلهن لمهنة التعليم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط، وأن (٩٨,٦٪) اطلعن على مفردات المقررات في تلك المرحلتين وقد يرجع ذلك إلى اطلاعهن على تلك المقررات عند دراستهن لبعض المقررات التربوية كمقرر المناهج وطرق التدريس.

(1) خالد زيدان الزيدان (٢٠١٤هـ) الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل، بحث تكميلي مقدم الى قسم علم النفس بكلية التربية كمتطلب لنيل درجة الماجستير في تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى

جدول (٣) رأي المشاركات في مساهمة مقررات التخصص في تدريس مقرر التربية الأسرية تبعا للكلية

العبارات	كلية التربية			كلية التصاميم			مستوى المعنوية❖	مستوى الدلالة
	نعم	لا	لا اعرف	نعم	لا	لا اعرف		
تم تأهيلك بالمعرفة النظرية التي تعينك على تدريس مقرر التربية الأسرية	١٠٠	صفر	صفر	٦٦,٣	١٧,٣	١٦,٣	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
تم إكسابك المهارات اليدوية التي تعينك على تدريس مقرر التربية الأسرية	١٠٠	صفر	صفر	٨٠,٦	١٤,٦	٤,٩	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
تري أن التدريب الميداني سيساعدك في اكتشاف ميولك لتدريس مقرر التربية الأسرية	١٠٠	صفر	صفر	٧٦,٩	١٥,٤	٧,٧	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
تعتقدي أن اتجاهك ايجابي نحو تدريس مقرر التربية الأسرية	١٠٠	صفر	صفر	٥٣,٤	٣٥,٩	١,٧	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
تتوقعِ أن ما تحصلتِ عليه من معارف ومهارات يناسب تدريس مقرر	٩٨,٦	١,٤	صفر	٧٠,٢	١٩,٢	١٠,٦	٠,٠٠٠	دال إحصائيا

التربية الأسرية لمرحلة التعليم الابتدائي								
تتوقعِ أن ما تحصلتِ عليه من معارف ومهارات يناسب تدريس مقرر التربية الأسرية لمرحلة التعليم المتوسط	١٠٠	صفر	صفر	٧١,٨	٢٠,٤	٧,٨	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
اطلعتِ على مفردات مقرر التربية الأسرية لمرحلة التعليم الابتدائي	٩٨,٦	١,٤	صفر	٥٩,٦	٣٧,٥	٢,٩	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
اطلعتِ على مفردات مقرر التربية الأسرية لمرحلة التعليم المتوسط	٩٨,٦	١,٤	صفر	٥٦,٣	٣٧,٩	٥,٨	٠,٠٠٠	دال إحصائيا



شكل(٢) رأي المشاركات في مساهمة مقررات التخصص في تدريس مقرر التربية الأسرية تبعا للكلية

كما أظهر جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين المشاركات بكلية التربية قسم التربية الأسرية و المشاركات من كلية التصاميم، فقد بينت (٦٦,٣٪) انه تم تزويدهن بالمعرفة النظرية التي يمكن أن تعينهن على تدريس ذلك المقرر بالتعليم العام، بينما أكدت أكثر من (٨٠٪) أنها قد اكتسبن المهارة اليدوية لذلك، وترى (٧٦,٩٪) أن التدريب الميداني سيساعدهن على اكتشاف ميولهن نحو تدريسها ، وأشارت أكثر من نصف العينة (٥٣,٤٪) أن لديهن اتجاه ايجابي لمهنة التعليم، وان نصف العينة لم يطلعن على مفردات المقرر في تلك المرحلة الدراسية ، ووضحت (٧٠٪) أن ما تحصلن عليه من معارف ومعلومات قد يساعدهن في تدريس المقرر للمرحلة الابتدائية والمتوسطة. وبذلك تحقق صحة الفرض الثاني الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاه عينة البحث نحو مهنة التدريس تبعا للتخصص.

ولتحديد أكثر التخصصين إحداثا للفروق المعنوية في كلية التصاميم لوحظ من جدول (٤) إن المشاركات من قسم الملابس مع الإعداد التربوي أكثرهما معاناة، فقد ظهر أن حوالي ثلث المشاركات (٣٠,٨٪) نفت تأهيلهن بالمعرفة النظرية التي تعينهن على تدريس مقرر التربية الأسرية بالتعليم العام وبفروق دالة إحصائيا مقارنة بالمشاركات بقسم السكن وإدارة المنزل (sig=0.002) وان (٢٣٪) رأين أن التدريب الميداني لن يحل المشكلة، وإن اتجاه (٣٨,٥٪) من المشاركات كان سلبيا نحو مهنة التدريس، مما قد يكون له انعكاسات سلبية على الإنتاج الوظيفي والنفسي وعلاقتهن بالمحيط الوظيفي بأكمله، وتجلى ذلك في عدم اطلاعهن على مفردات مقرر التربية الأسرية للمرحلتين المتوسطة (٤٦,٣٢٪) والابتدائية (٣٨,٧٪) قبل خروجهن للتدريب الميداني ولكن بدون فروق معنوية، وقد ترجع تلك المعاناة إلى أن دراسة مقررات تخصص الملابس والنسيج مع الإعداد التربوي بكلية التصاميم " التربية للاقتصاد المنزلي سابقا" قد أعدهن لتدريس مقرر التفصيل والخياطة في مدارس التعليم العام وليس مقرر التربية الأسرية، وأنه لم يحدث أي تطوير لمقررات ذلك التخصص لتأهيلهن لتدريس موضوعات مقرر التربية الأسرية، وهذا يتفق مع دراسة مريم دحلان [1] التي كشفت أن بعض المقررات لا تكسب الطالبة مهارة تدريسية عالية في التربية العملية، أما ارتفاع نسبة آراء المشاركات بقسم السكن وإدارة المنزل في تلك العبارة فيرجع إلى احتواء الخطة الدراسية على بعض المقررات التي تساهم في إكسابهن المعارف والمهارات لمهنة تدريس ذلك المقرر.

عموما إن تباين آراء المشاركات بكلية التصاميم في مساهمة مقررات التخصص في تدريس مقرر التربية الأسرية لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار مما يستلزم

---

(1) مريم دحلان (٢٠٠٣) اثر التدريس المصغر على اداء طالبات التربية العملية بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنتية بكلية المعلمات بمكة المكرمة، بحث مقدم كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في طرق تدريس التربية الفنية، جامعة ام القرى

معه إيقاف القبول في ذلك القسم لحين اعتماد تطوير خطة القسم الدراسية للتواكب مخرجاته كما ذكر على موقع الجامعة، لان هذا قد يؤدي إلى إضعاف مخرجات تلك الكلية في مهنة التدريس وان اجتزن قياس كفايات المعلم، ومن ثم التأثير المباشر على تدريس تلك المادة في التعليم العام، ولإيجاد حل لمن التحقن بمهنة التدريس فيمكن استخدام بعض استراتجيات التعليم في تدريس تلك المادة كإستراتجية الفريق الواحد للحد من السلبيات الناتجة عن ضعف المخرجات، مع الاهتمام بعقد دورات تدريبيه لهن أثناء الخدمة وتزويدهن بالخبرات التعليمية المناسبة بما يتلاءم مع مراحل التعليم العام وهذا يتفق مع احمد الزهراني[1] والذي أكد على ضرورة الاهتمام ببرامج الإعداد للمعلمين قبل مزاوله مهنة التدريس والبرامج التدريبية لهم بعد الالتحاق بها.

جدول (٤) رأي المشاركات في مساهمة مقررات التخصص في تدريس مقرر التربية الأسرية تبعا للتخصص الدقيق

العبارة	التربية الأسرية مع الاعداد التربوي			الملابس والنسيج مع الإعداد التربوي			السكن وإدارة المنزل مع الإعداد التربوي		
	نعم	لا	لا اعرف	نعم	لا	لا اعرف	نعم	لا	لا اعرف
تم تأهيلك بالمعرفة النظرية التي تعينك على تدريس مقرر التربية الأسرية	١٠٠	صفر	صفر	٤٦,٢	٣٠,٨	٢٣,١	٧٨,٥	٩,٢	١٢,٤
تم إكسابك المهارات اليدوية التي تعينك على تدريس مقرر التربية الأسرية	١٠٠	صفر	صفر	٨٤,٢	٧,٩	٧,٩	٧٨,٥	١٨,٥	٣,١

(1) احمد الزهراني (٢٠٠٢) مستوى اراء معلمي التربية الفنية في تحقيق اهداف تدريس النشاط الفني في المرحلة الثانوية، بحث مقدم الى قسم المناهج وطرق التدريس كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في تخصص طرق تدريس تربية فنية

تري أن التدريب الميداني سيساعدك في اكتشاف ميولك لتدريس مقرر التربية الأسرية	١٠٠	صفر	صفر	٦٩،٢	٢٣،١	٧،٧	٨١،٥	١٠،٨	٧،٧
تعتقدي أن اتجاهك ايجابي نحو تدريس مقرر التربية الأسرية	١٠٠	صفر	صفر	٤٨،٧	٣٨،٥	١٢،٨	٥٦،٢	٣٤،٤	٩،٤
تتوقعِ أن ما تحصلتِ عليه من معارف ومهارات يناسب تدريس مقرر التربية الأسرية لمرحلة التعليم الابتدائي	٩٨،٦	١،٤	صفر	٦٦،٧	٢٣،١	١٠،٣	٧٢،٣	١٦،٩	١٠،٨
تتوقعِ أن ما تحصلتِ عليه من معارف ومهارات يناسب تدريس مقرر التربية الأسرية لمراحل التعليم المتوسط	١٠٠	صفر	صفر	٦٤،١	٢٥،٦	١٠،٣	٧٦،٦	١٧،٢	٦،٢
اطلعتِ على مفردات مقرر التربية الأسرية لمراحل التعليم الابتدائي	٩٨،٦	١،٤	صفر	٥١،٣	٣٨،٧	صفر	٦٤،٦	٣٠،٨	٤،٦
اطلعتِ على مفردات مقرر التربية الأسرية لمراحل التعليم المتوسط	٩٨،٦	١،٤	صفر	٤٨،٧	٤٦،٢	٥،١	٦٠،٩	٣٢،٨	٦،٢

رابعا : التطلعات المستقبلية لخريجات معلمات التربية الأسرية بجامعة أم القرى

تعد تخصصات الاقتصاد المنزلي مجالا للعمل واختيار المهنة، فهو يؤهل الخريجات للعمل في مجال التدريس، العمل الاجتماعي، الأعمال التجارية والإدارية، فتخصص التغذية وعلوم الأطعمة (والذي تم إيقاف القبول به منذ عام ١٤٢٨هـ) يعد الخريجة - بالإضافة إلى التدريس- كأخصائية للتغذية العامة، والإشراف على إعداد وطهي وتقديم الوجبات الغذائية في المصانع والمدن الجامعية والفنادق والمدارس، بينما تخصص الملابس والنسيج فيعدها كأخصائية في تصنيع الملابس وطباعة المنسوجات وتصميم الأزياء والتطريز والحياكة، أما السكن وإدارة المنزل فللإشراف على تنظيم وإدارة المؤسسات، وقد اتضح من جدول (٥) أن جميع المشاركات من كلية التربية قسم التربية الأسرية قد اجمعن على أن مقرراتهن تغطي سوق العمل غير مهنة التدريس، وأنهن قد يستطعن تنفيذ مشروعات صغيرة،

كما أبدين استعدادهن الإشراف على المقاصف المدرسية ومطابخ مؤسسات الإعاشة، والالتحاق بمصانع تصميم وطباعة الأقمشة، ومشاغل التفصيل والحياكة، وأنهن راضيات تماما عن خطتهن الدراسية ولم يقدمن أي اقتراحات لتطويرها للارتقاء بتدريس مقرر التربية الأسرية بالتعليم العام بمراحله الثلاث، وهذا يتفق مع البرنامج التربوي والإنتاجي لقسم التربية الأسرية، حيث يقدم البرنامج مخرجات لبعضاً من احتياجات سوق العمل مثل: التعليم العام، المشاريع الذاتية، المؤسسات والأسواق النسائية، الإشراف على مطابخ المؤسسات، العمل في الصناعات الغذائية ومشاغل التفصيل والحياكة، وان القسم عادة ما يشجع الطالبات على الالتحاق بتلك المؤسسات في حال عدم التحاقهن بمهنة التعليم، وان كان ما تدرسه المشاركات (من وجهة نظري) لا يمكنها من ذلك فيما عدا مهنة التعليم لأنها لم تكتسب المهارة الكافية من دراسة تلك المقررات وإنها تحتاج إلى التدريب بعد التخرج في تلك المجالات. وهذا يتفق مع دراسة عهود حسنين[1] والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الوعي بإدارة المشروعات ومستوى القدرة الابتكارية لدى سيدات البحث، وأوصت دراستها التأكيد على أهمية المشروعات الصغيرة، مع تقديم دورات تدريبيه تعمل على تنمية التذوق الجمالي والابتكار مع تحديث وتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام كا[٢] أن تلك التطلعات كانت ذات فروق دالة إحصائيا مع المشاركات بكلية التصاميم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا بين تخصص عينة البحث

---

(1) عهود حسنين (١٤٣٢) إدارة المشروعات الصغيرة وعلاقتها بالقدرة الابتكارية لدى المرأة السعودية (دراسة ميدانية على عينة من سيدات الأعمال بمنطقة مكة المكرمة) رسالة مقدمة إلي قسم السكن وإدارة المنزل للحصول على درجة الماجستير في الاقتصاد المنزلي تخصص السكن وإدارة المنزل، كلية التصاميم، جامعة أم القرى

والتطلعات المستقبلية لها، حيث يبين جدول (٥) انخفاض نسبة المشاركات بكلية التصاميم إلى (٦٧ ٪) واللاتي أكدن أن مقررات التخصص تغطي سوق العمل لغير مهنة التدريس، وان ما درسنه يؤهلهن لتنفيذ مشاريع صغيرة، بينما نفت (٣٥٪) أن تخصصهن يؤهلهن للإشراف على المقاصف المدرسية ومطابخ مؤسسات الإعاشة، في حين أشارت أكثر من (٦٩٪) بقدرتهن على الالتحاق بمصانع تصميم وطباعة الأقمشة، ومشاغل التفصيل والحياكة، كما أكدت أكثر (٦٢٪) رضاها عن مواد تخصصها، وقدمت المشاركات بكلية التصاميم العديد من المقترحات. وهذا يتفق مع دراسة علي الشمري وصالح العنزي [1] التي أشارا فيها إن مقررات تخصص علوم الأسرة والمستهلك بكلية التربية بالكويت تركز على تصميم وتسويق الأزياء وخدمة العملاء، وتلك المقررات لا يظهر أثرها على الطالبات وهن بالمرحلة الجامعية، وإن كان لها اثر فإنه سيظهر لاحقا على الطالبة التي ستفتح عملا تجاريا فيما بعد، كما أشارت عينة البحث في تلك الدراسة إلى وجود عائق في التدريس وخاصة بعد أن ظهر ضعف زميلاتهن اللواتي تدربن ميدانيا في وحدات الغذاء والتغذية وأشغال الإبرة.

جدول (٥) التطلعات المستقبلية لخريجات معلمات التربية الأسرية بجامعة أم القرى تبعا للكلية

العبارات	كلية التربية			كلية التصاميم			مستوى المعنوية❖	مستوى الدلالة
	نعم	لا	لا اعرف	نعم	لا	لا اعرف		
تتبني فكرة أن مقررات القسم تغطي احتياجات سوق العمل غير مهنة التعليم	٨٩,٦	١,٤	صفر	٦٧,٠	١٧,٥	١٥,٥	٠,٠٠٠	دال إحصائيا

(1) علي الشمري، صالح العنزي (٢٠١١) اهم المشكلات التي تواجه طالبات الاقتصاد المنزلي تخصص علوم الأسرة والمستهلك بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت " مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (١١٨) ص: ٢٣١- ٢٤٦

تساهم المقررات التي تمت دراستها في تنفيذ مشاريع صغيرة	١٠٠	صفر	صفر	٩١،٣	٦،٨	١،٩	٠،٠٤	دال إحصائيا
تساهم المقررات التي تمت دراستها في الإشراف على المقاصف المدرسية ومطابخ مؤسسات الإعاشة	١٠٠	صفر	صفر	٤٨،٥	٣٥،٠	٢١،٥	٠،٠٠٠	دال إحصائيا
تساهم المقررات التي تمت دراستها في الالتحاق بمصانع تصميم وطباعة الأقمشة	٩٨،٦	١،٤	صفر	٦٩،٩	١٩،٤	١،٧	٠،٠٠٠	دال إحصائيا
تساهم المقررات التي تمت داستها في الالتحاق بمشاغل التفصيل والحياكة	١٠٠	صفر	صفر	٦٧،٣	٢٧،٩	٤،٦	٠،٠٠٠	دال إحصائيا
هل أنت راضية عن مقررات التي تمت دراستها بخطة القسم	١٠٠	صفر	صفر	٦٢،٥	٣٣،٧	٣،٨	٠،٠٠٠	دال إحصائيا

❖ استخدم اختبار كا^{٢}

ولتحديد أكثر التخصصات وضوحا في تطلعات الخريجات المستقبلية بكلية التصاميم أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام كا^{٢} غير المجدولة وجود فروق دالة إحصائيا في العبارة الخامسة حيث أكدت خريجات الملابس والنسيج مع الإعداد التربوي قدرتهن على الالتحاق بمشاغل التفصيل والحياكة مقارنة بالمشاركات من قسم السكن وإدارة المنزل. كما اتضح من جدول (٦) إن حوالي ثلث المشاركات بقسمي الملابس والنسيج والسكن وإدارة المنزل لم تتضح لديهن الرؤية بعد في تبنيهن مقترح أن مقررات التخصص تغطي سوق العمل لغير مهنة التدريس، وان حوالي ثلث المشاركات بقسم الملابس والنسيج لا يتطلعن إلى الإشراف على المقاصف المدرسية أو لا يعرفن هل يمكنهن ذلك؛ لأن مقرراتهن

الدراسية لم تؤهلهن لذلك، وان (٤٦٪) منهن غير راضيات عن خطتهن الدراسية مقارنة (٢٦٪) بقسم السكن وإدارة المنزل. وهذا يتفق مع دراسة هيام أبو المجد[1] والتي بينت أن طبيعة موضوعات البرنامج وما تضمنه من أنشطة فردية وجماعية وتعدد أشكالها والخبرات التعليمية وتنوعها، وقيام الطالبات بالعديد من الأنشطة حفزهن على التفكير وساعدهن على تنمية مهارات التفكير الناقد.

جدول (٦) التطلعات المستقبلية لخريجات معلمات التربية الأسرية بجامعة أم القرى تبعا للتخصص الدقيق

العبارة	التربية الأسرية مع الإعداد التربوي			الملابس والنسيج مع الإعداد التربوي			السكن وإدارة المنزل مع الإعداد التربوي		
	نعم	لا	لا اعرف	نعم	لا	لا اعرف	نعم	لا	لا اعرف
تتبني فكرة أن مقررات القسم تغطي احتياجات سوق العمل غير مهنة التعليم	٩٨,٦	١,٤	صفر	٦٨,٤	١٢,٣	١٨,٤	٦٦,٢	٢٠,٠	١٣,٨
تساهم المقررات التي تمت دراستها في تنفيذ مشاريع صغيرة	١٠٠	صفر	صفر	٨٦,٨	٧,٩	٥,٣	٩٣,٨	٦,٢	صفر
تساهم المقررات التي تمت دراستها في الإشراف على المقاصف المدرسية ومطابخ مؤسسات الإعاشة	١٠٠	صفر	صفر	٤١,٠	٤٣,٦	١٥,٤	٥٣,١	٢٩,٧	١٧,٢
تساهم المقررات التي تمت دراستها في الالتحاق بمصانع تصميم وطباعة الأقمشة	٩٨,٦	١,٤	صفر	٧١,٨	١٢,٨	١٤,٥	٦٨,٨	٢٣,٤	٧,٨

(1)هيام أبو المجد (٢٠١٤) برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا، وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٤٦) الجزء (٣) ص:٤٢- ٩٢

تساهم المقررات التي تمت داستها في الالتحاق بمشاغل التفصيل والحياكة	١٠٠	صفر	صفر	٩٢,٣	٧,٧	صفر	٥٢,٣	٤٠,٠	٧,٧
هل أنت راضية عن مقررات التي تمت دراستها بخطة القسم	١٠٠	صفر	صفر	٥١,٣	٤٦,٢	٢,٦	٦٩,٢	٢٦,٢	٤,٦

كما يظهر جدول (٧) وجود فروق معنوية دالة إحصائيا عن درجة رضا المشاركات عن خطتهن الدراسية الحالية، حيث لوحظ أن المشاركات بقسم الملابس والنسيج أقل رضا عن المشاركات بالأقسام الأخرى بمتوسط قدره (٧٩,١٢± ١٤,٧٨) درجة، كما أن قيمة الانحراف المعياري يوضح مدى التباين في مستوى الرضا بين المشاركات.

تبين من النتائج غير المجدولة باستخدام معامل الارتباط وجود ارتباط عكسي معنوي دال إحصائيا في تطلعات المشاركات بكلية التصاميم حسب مستواهن الدراسي في تغطية سوق العمل غير مهنة التدريس كلما ارتفع المستوى الدراسي لهن (ر= - ٠,٤٢ عند مستوى = ٠,٠٣) وهذا قد يكون له العديد من الأسباب مما يستلزم إجراء المزيد من الدراسة للتعرف على أسباب عزوفهن في الالتحاق بتلك المهنة

جدول (٧) متوسط درجات رضا المشاركات عن خططهن الدراسية

التخصص	عدد الإجابات	المتوسط ± انحراف معياري	أقل قيمة	أعلى قيمة	المدى	مستوى المعوية❖
التربية الأسرية	٦٨	٩٧,٧٦± ٢٠,٠٥	٩٠	١٠٠	١٠	٠,٠٠٠
الملابس والنسيج	٣٢	٧٩,١٢± ١٤,٧٨	٥٠	١٠٠	٥٠	
السكن وإدارة المنزل	٤٩	٨٢,٠٦± ١٥,٦٩	٤٠	١٠٠	٦٠	

❖ دال إحصائيا عند مستوى معنوية =٠,٠٠٠١

مقترحات المشاركات لتطوير خططهن الدراسية

من خلال خبرات الباحثة في الإشراف التربوي على التدريب الميداني في الاقتصاد المنزلي للمتدربات بقسمي الملابس والنسيج والسكن وإدارة المنزل مع الإعداد التربوي، لاحظت وجود فجوة بين ما درسته المعلمة المتدربة للمقررات التخصصية، وما تم تدريسه من وحدات دراسية بمقرر التربية الأسرية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة وخاصة المتدربات بقسم الملابس والنسيج، مما أدي إلى ظهور تدني في مستوى التطبيق المعرفي والمهاري وخاصة بالمرحلة المتوسطة، بالرغم من إلمام المتدربات بمهارات التدريس الفعال للمادة [1] وطرائق التدريس المختلفة[2] في حين لم يتم الإشراف على متدربات بالمرحلة الثانوية لوجود العديد من المعوقات الخاصة بمدارس التعليم العام، وهذا يستلزم إجراء المزيد من الدراسات لإيجاد حلول لتلك المعوقات، وعليه فقد تم طلب تقديم بعض المقترحات من قبل المشاركات من وجهة نظرهن للارتقاء بتدريس مقرر التربية الأسرية بالتعليم العام وقد كانت المقترحات كالأتي: -

زيادة عدد المواد التخصصية التي تخدم مقرر التربية الأسرية وتنوعها مقارنة بالمواد التربوية والعامة.

- أهمية توصيف المقررات التخصصية بعيدا عن تكرار بعض المواضيع.
- إضافة مقررين أو أكثر من مقررات التغذية وعلوم الأطعمة.

---

(1) يقصد بالتدريس الفعال شموله على مهارة التخطيط الفعال للدرس، الأنشطة التعليمة، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، التقويم، وسائل التعليم

(2) يقصد بطرائق التدريس الحوار والمناقشة، الدروس العملية والبيان العملي، حل المشكلات، التعلم الذاتي، العصف الذهني، خريطة المفاهيم

- تجويد بعض مقررات التغذية التي تدرس في الخطة الدراسية لقسم السكن وإدارة المنزل.
- تدرس المواد التربوية في الفصل الذي يسبق خروج الطالبة للتربية الميدانية حتى تتمكن من الربط بين النظرية والتطبيق.
- الاستفادة من تجربة قسم التربية الأسرية في جعل التدريب الميداني لفصل دراسي واحد.
- إضافة مقرر مدخل إلى التربية الأسرية ضمن خطة القسم.
- تجويد البيئة المدرسية لممارسة الأنشطة التعليمية للمقرر بمدارس التعليم العام.
- التدريب قبل الخروج للتدريب الميداني وذلك بتدريبهن على الشرح والتدريس للتهيئة للتطبيق الميداني.
- وعلى الرغم من أن طلب المقترحات كان واضحا ومحددا إلا أن العديد من المشاركات بكلية التصاميم قدمن مقترحات لتطوير خططهن الدراسية بعيدا عن الإعداد التربوي لتهيئتهن لسوق العمل غير مهنة التدريس وقد كانت على النحو الآتي: -
- الإكثار من الزيارات ميدانية للمصانع والمؤسسات المقترح أن تخدم سوق العمل للخريجة.
- التدريب الميداني في المؤسسات التي تخدم سوق العمل غير التربوي.
- الإكثار من المقررات الدراسية التي تنمي الجانب المهاري وتخدم سوق العمل المقترح .

- حذف المواد التربوية والتربية العملية من الخطة الدراسية ، ومن ترغب في مهنة التدريس تحصل على الدبلوم التربوي.
- تطوير خطة القسم بصفة عامة بما يخدم سوق العمل المقترح.
- تدريس استراتجيات التعلم الحديثة وإضافة مقرر الألعاب التعليمية لتنمية القدرة على التعلم والابتكار.
- أن تكون المقررات بالخطة المقترحة أكثر تطورا واهتماما وانتفاعا.

الخلاصة:

يستخلص مما سبق إن واقع المعلمة الخريجة المتوقع لها تدريس مقرر التربية الأسرية يبشر بالخير فيما لو تم اعتماد تطوير الخطط الدراسية لجميع الأقسام وإيقاف القبول بكلية التصاميم لحين اعتماد الخطة الجديدة ، أو البدء بالعمل بالخطط المقترحة للتخصصات المختلفة ومن ثم إعادة تقييم وتقويم تلك الخطط بعد تخريج أول دفعة من الطالبات؛ لان الاستمرار في تخريج دفعات من تلك التخصصات قد يقلل من النتائج المرجوة من تدريس هذا المقرر وخاصة بعد أصبحت هذه المادة يرصد لها درجات نجاح ورسوب بعد أن كانت تدرج تحت مسمى هوايات إلا أن هذا الاستنتاج يحتاج إلى مزيدا من الدراسات على أرض الواقع.

المراجـــع

- إحسان حلبي (٢٠٠٠) المدخل إلى علم الاقتصاد المنزلي، مكتبة دار جدة، ص: ٣٠٤
- احمد الزهراني (٢٠٠٢) مستوى آراء معلمي التربية الفنية في تحقيق أهداف تدريس النشاط الفني في المرحلة الثانوية، بحث مقدم إلى قسم المناهج وطرق التدريس كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في تخصص طرق تدريس تربية فنية
- إيمان الرفاعي (٢٠١٠) آلية مقترحة لتفعيل مخرجات الرسائل العلمية في الاقتصاد المنزلي للمساهمة في حل مشكلات الأسرة والمجتمع السعودي، رسالة مقدمة إلى قسم السكن وإدارة المنزل للحصول على درجة الدكتوراه في الاقتصاد المنزلي تخصص السكن وإدارة المنزل
- حسناء أكرم (٢٠١١) فاعلية استخدام إستراتجية رسوم الكاريكاتير في تدريس التربية الأسرية على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى
- خالد زيدان الزيدان (٢٠١٤هـ) الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل، بحث تكميلي مقدم إلى قسم علم النفس بكلية التربية كمتطلب لنيل درجة الماجستير في تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى
- رنا أبو حميد (١٤٣٣هـ) رنا أبو حميد (١٤٣٣) فعالية الألعاب التعليمية في تنمية مفاهيم التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مدينة الرياض،

دراسة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

- زينب حقي (٢٠٠٢) مقدمة في الاقتصاد المنزلي، مكتبة عين شمس، ص:٩٥-١١٢

- علي مناحي، صالح العنزي (٢٠١١) أهم المشكلات التي تواجه طالبات الاقتصاد المنزلي تخصص علوم الأسرة والمستهلك بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت " مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (١١٨) ص: ٢٣١- ٢٤٦

- عهود حسنين (١٤٣٢) إدارة المشروعات الصغيرة وعلاقتها بالقدرة الابتكارية لدى المرأة السعودية (دراسة ميدانية على عينة من سيدات الأعمال بمنطقة مكة المكرمة) رسالة مقدمة إلى قسم السكن وإدارة المنزل للحصول على درجة الماجستير في الاقتصاد المنزلي تخصص السكن وإدارة المنزل، كلية التصاميم، جامعة ام القرى

- فريال الحربي (٢٠١٤) إدارة الذات وانعكاسها على الرضا الوظيفي للمرأة العاملة بالقطاع الصحي، رسالة مقدمة إلى قسم السكن وإدارة المنزل ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص السكن وإدارة المنزل، كلية التصاميم، جامعة ام القرى.

- فريد الغامدي (١٤٢٣هـ) قياس اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو مواد تخصصهم وعلاقة ذلك بأدائهم التدريسي في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، بحث تكميلي مقدم إلى قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية كمتطلب لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، جامعة أم القرى

- كليـــــــــة التـــــــــصاميم قـــــــــسم تـــــــــصميم الأزيـــــــــاء https://uqu.edu.sa/designs/ar/93230446، قـسم الـسكن وإدارة المنـزل https://uqu.edu.sa/designs/ar/93230446
- كوثر كوجك، لولو داوود (١٩٩٥) المرجع في التربية الأسرية، ص: ٧- ٣٠
- محاسن شمو (٢٠١٢) اثر استخدام إستراتجية تدريس الفريق الواحد على مستوى التحصيل الدراسي في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الـصف الأول المتوسـط بالمدينـة المنـورة، مجلـة دراسـات عربيـة في التربيـة وعلـم النفس، العدد (٢٣) الجزء (٢) ص: ٣٤٣- ٣٧٢
- مريم دحلان (٢٠٠٣) اثر التدريس المصغر على أداء طالبات التربية العملية بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية المعلمات بمكة المكرمة، بحث مقدم كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في طرق تدريس التربية الفنية، جامعة ام القرى
- نجاة عوض آل عاطف (١٤٣٤) "فعالية تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنميه عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني ثانوي " بحث مقدم الى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة، جامعة الملك خالد
- هيام أبو المجد (٢٠١٤) برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا، وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٤٦) الجزء (٣) ص:٤٢- ٩٢

ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية

د. وداد بنت مصلح الأنصاري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة أم القرى

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة مكة المكرمة، لغرض تطبيق الاستبانة. فضلاً عن اختيار عينة متيسرة من معلمي الدراسات الاجتماعية، لتطبيق المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview). وحلّلت بيانات الدراسة باستخدام الإحصائيات الوصفية. فضلاً عن استخدام النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach) لتحليل بيانات المقابلة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى نتيجة رئيسة مفادها أن ملامح التطوير في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة لم ترقى إلى درجات تقدير عالية. وبصورة أكثر وضوحاً فقد خلصت الدراسة أن هناك العديد من جوانب الضعف في ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية من حيث الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، والوسائل الإيضاحية، وتقييم تعلم الطالب. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوعهم الاجتماعي، وخبراتهم التدريسية، وتخصصاتهم الأكاديمية.

وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات التي تؤكد أهمية إعادة النظر في ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، ملامح تطوير الكتب، المرحلة المتوسطة.

ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية

خلفية الدراسة :

تعد العملية التربوية الوسيلة الرئيسة التي تسهم في تحقيق مختلف مجالات التنمية البشرية، وذلك في ضوء أهداف المجتمع وطموحاته ومتطلباته. وبما أن الإنسان هو هدف التنمية البشرية، فقد بات لزاماً على المنهاج التربوي أن يسعى إلى تنمية شخصية الفرد بمجموعة متكاملة من الكفايات والمهارات التي تسهم في تمكينه من تحقيق الإسهام الفاعل في بناء مجتمعه وتطويره.

وبما أن الكتب المدرسية تعد الأداة الرئيسة التي تعتمدها المناهج الدراسية في تحقيق أهدافها، فقد حظيت الكتب المدرسية بعامة، وكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بصفة خاصة بمكانة مرموقة في العملية التربوية. وتعزى الأهمية الكبيرة لكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية إلى دورها في إعداد أفراد المجتمع وتنشئتهم على أساس منظومة متكاملة من القيم، والاتجاهات، والمهارات، والمفاهيم المعرفية المختلفة. فضلاً عن تنمية مفاهيم المواطنة الصالحة في نفوسهم.

وفي ظل أهمية كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في التنمية البشرية فقد أكدت حركات الإصلاح التربوي (Educational Reform Movements)، في مختلف بلدان العالم أن الهدف الرئيس من مناهج الدراسات الاجتماعية في المراحل التعليمية الأولى هو تنمية شخصية الطلاب ليكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم (National Council for the Social Studies(NCSS), 2002; Harrington & Enochs, 2009).

ولتحقيق أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية فإن الأمر يستلزم أن تطور في ضوء ملامح محددة تم التوكيد عليها في الحركات العالمية لإصلاح المناهج المدرسية، وذلك خلال عمليات تصميمها وتطويرها وتنفيذها وتقويمها. ومن هنا فقد عُدَّ تزويد الطلاب بفرص تعلمية (Learning Opportunities) تمكنهم من اكتساب المعرفة والمهارات والمنظومة القيمية، من أبرز ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ ذلك أن التعلم الفعّال يرتبط بدور الكتب في تزويد الطالب بفرص تعلمية متنوعة (خوالدة، ٢٠٠٤؛ سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤ البركات والخزاعلة، ٢٠٠٨؛ Bhattacharjee, 2015; Khalid & Azeem, 2012).

ومن وجهة نظر التعلم البنائي فإن من أبرز ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية التركيز على الكتاب كخطة للتعلم تقوم على أساس تزويد المتعلم بمجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية (Tobin & Tippins 1993; Singh & Yaduvanshi, 2015).

وفي ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، فإن تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية يجب أن يقوم على تطوير شخصية الطالب، ليصبح قادراً على الوصول للمعلومات واكتساب المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة للارتقاء بشخصيته. بالإضافة إلى الارتقاء بدور المعلم ليصبح ميسراً وموجهاً للتعلم (Al-Barakat & Karasenah, 2005; Gömleksiz & Öner, 2013). ويأتي هذا التوجه انطلاقاً من أهمية إيجاد إطار تربوي يسمح بزيادة نوعية وكمية التفاعل المباشر بين الطالب ومصادر المعرفة المختلفة، (الخواجا، ٢٠٠٢؛ غانم وأبو شعيرة، ٢٠٠٨).

وكردة فعل على أساليب بناء الكتب المدرسية القائمة على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات، فقد جاءت ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المعاصرة لتؤكد على أهمية كيفية حصول الطالب على المعرفة، والمشاركة فيها،

وتوظيفها، وإنتاجها من مصادر تعلمية متنوعة، مع التركيز على توظيف التطبيقات التكنولوجية في الحصول على المعرفة (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٧؛ الشمري واللبني، ٢٠٠٨؛ المبسلي، ٢٠١١؛ Yilmaz, 2008; Gömleksiz & Öner, 2013). ويعد غياب هذه الجوانب من أكثر الجوانب التي تؤثر على نوعية الكتب المدرسية. وفي هذا السياق، كشفت نتائج دراسة جوارنة (٢٠٠٧) أن من أكثر جوانب القصور في كتب الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن تتمثل بعدم تغطية الجوانب التكنولوجية، والاتصال، والمعرفة العقلية والاجتماعية والوطنية والقومية والاقتصادية في محتوى وأنشطة كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

ومن أجل المشاركة الفاعلة للطالب، فإن توظيف مبدأ التعلم النشط يعد واحداً من الملامح الرئيسة لتطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ وذلك لتمكين الطالب من المشاركة في المهام التعلمية التي تسمح له بممارسة مهارات التفكير من خلال تطبيق المعرفة وتحليلها وتركيبها ويصدر في ضوئها أحكاماً منطقية. ومن هنا لا بدَّ من وجود استراتيجيات تعليمية تنشط دور الطالب، بحيث تكون مبنية على توظيف استراتيجيات التنمية المعرفية والانفعالية والمهارية مع تجنب تقديم المعارف ليتمكن الطلاب من حفظها واستظهارها (بدر، ٢٠١١؛ Marlow, 2009; Jadallah, 2000).

ولزيادة فاعلية مبدأ التعلم النشط فإن قضية تمكين الطلاب من إدراك معاني النصوص واستيعابها من خلال تضمين الوسائل الإيضاحية تعد من ملامح تطوير الكتب المدرسية؛ كونها تعد الأداة الرئيسة التي تسهم في تشكيل البنى المعرفية وتنميتها لدى الطلاب. لذلك فإن النصوص المجردة يمكن أن تؤدي إلى تشكيل غموض في عملية اكتساب المعرفة ما لم تربط بصورة تعليمية. (Bruner, 1966; Evans, 1998) ولعل ما يؤكد ذلك أن دراسة البركات (Al-Barakat,

(2003، كشفت أن غياب الصور التعليمية في بيئات التعلم عُدَّت من أكثر المعيقات التي أثرت على تمكين الطلاب من إدراك المعاني والدلالات اللغوية.

وبالعودة للأصول النفسية من وراء قضية ربط النصوص بالوسائل الإيضاحية، فقد ركز كل من بياجية وجانية (Bruner, 1966; Bruner, 1977; Gagne', 1977) على دور الإيضاح في إدراك المعاني؛ كونه يمثل خبرة حسية تصبح جزءاً لا يتجزأ من الأبنية المعرفية لدى المتعلم عند ممارسته لعمليات التفكير. وبالتالي فإن غياب تمثيل المعرفة والمعلومات من خلال الإيضاحات في الكتب المدرسية سيؤثر سلباً على بناء المعرفة وممارسته في مواقف عملية.

وتؤكد ملامح التطوير القائمة على أفكار التعلم البنائي على أهمية دور الكتب في تضمين مهام تعلمية تقوم على المنحى التعاوني، بحيث يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض من خلال الحوار البناء، الذي يمكِّن الطالب من بناء معارفه ومهاراته وخبراته المتنوعة. (Harrington & Enochs, 2009; Khalid & Azeem, 2012; Bhattacharjee, 2015).

وفي ضوء مراجعة الأدب التربوي (السعدي، ٢٠١٢؛ Marlow,;Yilmaz, 2008 2009; Taneri, 2012; Bhattacharjee, 2015) يمكن التوكيد على أهمية مراعاة الملامح الواردة أدناه في عمليات تطوير الكتب المدرسية:

التركيز على توظيف أساليب استثارة دافعية الطالب للتعلم، وربط خبراتة السابقة مع خبراته الجديدة.

تضمين المحتوى مهام تعلمية تدعو الطالب لتحمل المسؤولية نحو تعلمه.

مراعاة المحتوى للفروق السائدة بين الطلاب من أجل توفير فرص كفيلة للتعلم والنمو الذاتي.

تضمين المحتوى قضايا جدلية تمكن الطالب من تطوير قدراته على اتخاذ قرارات بشأن تعلمه.

تضمين المحتوى مهام تعلمية تتحدى قدرات الطالب بحيث تكون مفتوحة الإجابة، وملبية لحاجاته، ومثيرة لتفكيره بحيث يتعلم الفضولية للوصول للإجابات، وتنمية قدرته على الصبر والمثابرة.

التركيز على تنويع أدوات تقييم تعلم الطالب بحيث يتم تجنب تكرار المعارف الواردة في المحتوى، وتجنب التركيز على حفظ المعارف واستظهارها.

التركيز في أساليب تقييم تعلم الطالب القائمة على أساس تحسين تعلم الطالب.

اختيار موضوعات ذات صلة بواقع حياة الطالب، بحيث تسمح له بتوظيف مهارات التفكير العليا.

تضمين المحتوى مهام تعلمية تسهل المبادرة الذاتية لدى الطالب.

توظيف طرائق تقييم تركز على العمل الجماعي والفردي.

تضمين المحتوى لأنشطة تسهم في تشجيع الطلبة على النقاش والاتصال، وطرح الأسئلة.

وفي ظل توجه حركات الإصلاح التربوي، فقد أجريت العديد من الدراسات لتستقصي ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. وفي هذا السياق، فقد دلت الدراسات السابقة (عبد المعطي، ٢٠٠٦؛ الحاج محمد، ٢٠٠٦؛ الشلول، ٢٠٠٩) أن متطلبات الملامح التطويرية التي حققتها الكتب تتمثل الآتية:

الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمصادر تعلم لتحقيق أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية من خلال تطوير مهارات البحث العلمي.

توظيف التعلم الالكتروني في المواقف التعليمية التعلمية بحيث يتم التركيز على إيجابية المتعلم من خلال الاستخدام الواسع للشبكة العنكبوتية.

التوكيد على دور الأنشطة التي توجه المتعلم ليفكر ويتعلم ذاتيا.

تكامل المعرفة مع بعضها البعض في مختلف المجالات.

توفير الفرص التعلمية لممارسة التعلم ذاتياً، انطلاقاً من مبدأ التعلم مدى الحياة من خلال البحث والاستكشاف، حيث إن هذا المطلب سيكون له تأثيرات تربوية ايجابية على المعلمين والطلاب على حد سواء لأنها تربطهم بشبكات معلومات متعددة المصادر.

ربط التعلم بالحياة من خلال تزويد الطلاب بفرص تعلمية لتوظيف المعرفة عملياً.

تبني الأسلوب العلمي منهجاً في الحياة، بحيث يساعد المتعلم على اكتساب المعرفة.

وانطلاقاً من إيمان المملكة العربية السعودية بضرورة المراجعة الشاملة والتقويم الموضوعي للنظام التربوي بهدف تأمين الحاجات الآنية والمستقبلية وفق معايير المواءمة والاستجابة لتلك الحاجات وانسجاماً من حرص وزارة التربية والتعليم على تقويم السياسة التربوية في كل مرحلة وإتباع المنهج الناقد للتجربة التعليمية السعودية، فقد تبلورت فكرة هذه الدراسة بالبحث عن ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتمد مناهج الدراسات الاجتماعية في المملكة السعودية في تحقيق أهدافها على كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية التي تعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية. ولهذا فإن وزارة التربية والتعليم السعودية تولي جلّ اهتمامها

بكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية كمصدر للتعلم. بالإضافة إلى دورها في مساعدة المعلم الطالب للقيام بأدوارهم الرئيسة في البيئات التعليمية التعلمية.

وانطلاقاً من هذه الأهمية لكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، وفي ضوء الخبرة الميدانية للباحثة في الإشراف على معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في منطقة مكة المكرمة، وإحساسها بعدم الرضا عن كتب الدراسات الاجتماعية وتذمرهم من ملامح تطويرها، فقد تولد لدى الباحثة الشعور بضرورة إجراء هذه الدراسة. ومن هنا فقد تمَّ صوغ مشكلة الدراسة على النحو الآتي: "ما ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة لطلاب المرحلة المتوسطة؟". ولتحقيق ذلك، تم توجيه الأسئلة الآتية:

ما درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية التي تم اعتمادها في ضوء عملية الإصلاح التربوي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية التي تم اعتمادها في ضوء عملية الإصلاح التربوي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، التخصص؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها المتعلق بكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، خاصة وأن وزارة التعليم السعودية تسعى إلى الوصول بتطوير الكتب المدرسية في ضوء التوجهات العالمية لتطوير الكتب. كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تشكل استجابة للبيان الختامي لأعمال المؤتمر الأول للجودة

الشاملة في التعليم العام الذي عقدته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ١٤٣٢/٢/٧هـ.

كذلك تكتسب الدراسة أهميتها من نتائجها التي تعرف المسؤولين في وزارة التعليم بملامح القوة والضعف في تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية. ومن هنا تعد هذه الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية – حسب حدود علم الباحثة- التي تناولت كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة لمرحلة التعليم المتوسط.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن هذه الدراسة التعريفات الآتية:

ملامح التطوير: هي مجموعة من المؤشرات والدلالات التي تكشف عن عملية التطوير في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. وتشتمل ملامح التطوير على تطوير الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى وتقييم تعلم. وتم الكشف عن ملامح التطوير من خلال أداتين بحثيتين هما الاستبانة والمقابلة شبه المقننة (Semi- structured interview).

المرحلة المتوسطة: هي الصفوف التعليمية التي تمتد من الصف الأول وحتى الصف الثالث المتوسط حسب التصنيف المعتمد من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية: هي الكتب المقررة لتلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

الحدود المكانية: تتمثل في منطقة مكة المكرمة من المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تتمثل بإجراءات تطبيق الدراسة في الفصل الأول ٢٠١٥/٢٠١٦.

الحدود البشرية: تتمثل بمعلمي الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم اللمتوسط.

أداتا الدراسة: تتمثل بالمقابلة شبه المقننة، والاستبانة.

منهجية واجراءات الدراسة

منهج الدراسة

تم استخدام منهجيتي البحث الكمي والنوعي معاً (Quantitative and Quantitative Research Methods) في معالجة مشكلة الدراسة.

أفراد عينة الدراسة:

تكونت العينة من (١١٣) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة مكة المكرمة، وتم هذا الاختيار بطريقة عشوائية. واختيرت هذه العينة لغرض تطبيق الاستبانة، حيث وزع (١١٣) استبانة، أمَّا عدد الاستبانات الذين استردت من المستجيبين بعد الإجابة عنها فقد بلغ(١٠١) استبانة؛ أي أن نسبة الإجابة بلغت (٨٩٪). وتعد هذه النسبة معقولة ومناسبة، حيث تمّ إعطاء الحرية للمستجيبين في الاستجابة بعد أن تمّ اختيارهم عشوائياً، وتجنب إجبارهم على الاستجابة. أمَّا عينة المقابلة شبه المقننة فقد تكونت من (٧٢) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك في ضوء رغبتهم للمشاركة بالدراسة.

أداتـا الدراسة:

تمَّ الاعتماد على كل من أدوات البحث الكمي والنوعي، وذلك على النحو الآتي:

الأداة الأولى- المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)

هدفت المقابلة شبه المقننة من أجل التعرف على ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة. ولتحقيق ذلك تمّ إعداد أسئلة المقابلة في ضوء خبرة الباحثة، ومراجعة الأدب التربوي ذات الصلة بموضوع الدراسة. وقد تم تحكيم الأسئلة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والإدارة التربوية؛ ولذا فإن هذا الإجراء يعد مدعاة لطمأنة حول صدق الأداة. كما تمّ التأكد من ثبات هذه الأداة من خلال إجراء خمس مقابلات مع معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية، وفي ضوئها تبين أن الأداة مناسبة ولا توجد أي صعوبة أو غموض في أسئلة المقابلة.

الأداة الثانية- الاستبانة: استخدمت هذه الأداة من أجل تحقيق هدف الدراسة في الكشف عن درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة. وتم بناء الاستبانة من خلال خبرة الباحثة ومراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٦٥) فقرة موزعة على خمس مجالات: الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، والوسائل الإيضاحية، وتقييم تعلم الطالب.

ومن أجل التحقق من صدق الاستبانة، تم عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم؛ للتأكد من أن فقرات الأداة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

وطُلب من هؤلاء إبداء آرائهم في الاستبانة من حيث: شمولية الاستبانة للفقرات اللازمة لتطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، ومدى أهمية الفقرات المضمنة في الاستبانة، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً من الفقرات، وإبداء أية مقترحات أخرى. وبعد إجراء هذه الخطوة فقد أكّد جميع المحكمين على فعالية الأداة، مع إبداء ملحوظات طفيفة تتعلق بصياغة بعض الفقرات وحذف ست فقرات. وبالتالي فقد تكونت الاستبانة من (٥٩) فقرة.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٣)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجاباتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث بلغ (٠,٨٥). وتم أيضاً حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ على الأداة ككل (٠,٩١)، وقد عُدّت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جمع بيانات الدراسة: تمَّ جمع بيانات الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة بعد التأكد من صدقها وثباتها.

اختيار عينة متيسرة لإجراء المقابلة شبه المقننة.

إعداد الاستبانة، والتي تمّ التأكد من صدقها وثباتها.

اختيار عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لتوزيع الاستبانة.

توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، وبعد شهر تم جمعها وذلك لإعطائهم الفرصة الكافية للاستجابة بصورة دقيقة وموثوقة، وهذا الإجراء تم نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥/٢٠١٦.

تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات الكمية (بيانات الاستبانة)، باستخدم برنامج (SPSS)، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتي في ضوئها تم بموجبها تحديد درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. كما استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) لاختبار أثر كل من (التخصص، النوع الأكاديمي، سنوات الخبرة)، على تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

وفيما يتعلق بتحليل بيانات المقابلة شبه المقننة، فقد استخدمت منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Glaser & Strauss, 1967)، المتمثلة بطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach)، حيث تم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من خلال قراءة كلام أفراد عينة المقابلة، ثم التوصل للسمات أو الخصائص (Categories) من خلال تفريغ الاستجابات على الورق، والقراءة المتمعنة لتعابير أفراد الدراسة، واعتماد الترميز للاستجابات، ثم وضع الأفكار المتشابهة أو المتقاربة في مجالات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض نتائج البحث ومناقشتها وفقاً لأسئلتها.

نتائج السؤال الأول:

نص سؤال الدراسة الأول على: ما درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في

المملكة العربية السعودية التي تم اعتمادها في ضوء عملية الإصلاح التربوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبانة. والجدول (١) يعرض مستويات التقدير لمجالات الاستبانة مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة ككل:

المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير(*)
المحتوى	3.58	.684	متوسطة
أسلوب عرض المحتوى	3.55	.731	متوسطة
تقويم تعلم الطلبة	3.53	.712	متوسطة
تصميم الإيضاحات التعليمية	3.45	.718	متوسطة
الأهداف	3.43	.700	متوسطة
الأداة ككل	3.50	.629	متوسطة

يظهر الجدول (١) أن أعلى درجات التقدير لمتوسط استجابات أفراد عينة البحث في مجال المحتوى بلغ (٣,٥٨) وتلاه أسلوب عرض المحتوى، بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٥) ضمن مستوى درجة تقدير "متوسطة". كذلك جاءت بقية المجالات ضمن ذلك المستوى، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٤٣- ٣,٥٣)، حيث جاء مجال تقييم تعلم التلاميذ بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٣)، بينما جاء مجال الأهداف في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٣)، وبلغ المتوسط الحسابي

* تمّ اعتماد المتوسطات الحسابية دون ٢,٣٣ لتدل على درجة تقدير "قليلة"، والمتوسطات الحسابية ضمن الفئة ٢,٣٣ إلى ٣,٦٦ لتدل على درجة تقدير "متوسطة"، والمتوسطات الحسابية ٣,٦٦ فأكثر لتدل على درجة تقدير "كبيرة".

للأداة ككل (٣,٥٠). وتدل هذه النتيجة أن مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لم يتمكنوا من الارتقاء بتأليف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة إلى أرقى المستويات من عمليات التطوير. ولعل السبب في هذه النتيجة أن مؤلفي الكتب لم يأخذوا في الاعتبار عيوب الكتب القديمة في عملية التطوير الأخيرة.

وفيما يتعلق بفقرات كل مجال من مجالات الدراسة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة، والجداول (٢، ٣، ٤، ٥) تبين ذلك.

المجال الأول: أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة

يعرض هذا المجال تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح التطوير التي اتصفت بها أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. والجدول رقم (٢) يبين ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بأهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية:

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	صيغت الأهداف التعليمية بطريقة محددة وواضحة.	4.02	.824	كبيرة
٢	صيغت الأهداف التعليمية في ضوء الأهداف العامة الواردة في وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة.	3.92	.770	كبيرة

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
٣	تسعى الأهداف التعليمية إلى تنمية المجالات العقلية والوجدانية والأدائية للطلبة.	3.78	.944	كبيرة
٤	صيغت الأهداف التعليمية في ضوء أهداف تدريس منهج التعليم للمرحلة المتوسطة في المستويات المختلفة لإيجاد العلاقة الترابطية بينهما.	3.60	.895	متوسطة
٥	تركز الأهداف التعليمية على توظيف تقنية معلومات الاتصال للتعبير عن الأفكار وحل المشكلات.	3.38	.926	متوسطة
٦	تتوافق الأهداف التعليمية مع حاجات الطلبة.	3.36	1.035	متوسطة
٧	تؤكد الأهداف التعليمية على استخدام برمجيات مختلفة في تمثيل المعلومات على الخرائط والرسم البياني.	3.34	1.098	متوسطة
٨	تؤكد الأهداف التعليمية على إكساب الطلبة لمهارات أساسية في تقنية معلومات الاتصال (الحاسوب والانترنت).	3.21	1.235	متوسطة
٩	تؤكد الأهداف التعليمية على النقد البناء وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.	3.14	1.049	متوسطة
١٠	تراعي الأهداف التعليمية حاجات المجتمع المنبثقة من فلسفته في ضوء المتغيرات المجتمعية والدولية الجديدة.	3.09	1.001	متوسطة
١١	تتحقق الأهداف التعليمية في جميع الظروف والإمكانيات في جميع المدارس.	2.94	1.207	متوسطة

يبين الجدول (٢) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4.02-2.94)، حيث جاءت الفقرات الثلاث الأولى بدرجة تقدير كبيرة، حيث جاءت الفقرة التي نصها (صيغت الأهداف التعليمية بطريقة محددة وواضحة) في المرتبة الأولى

وبمتوسط حسابي بلغ (4.02). كما جاءت الفقرة التي نصها (صيغت الأهداف التعليمية في ضوء الأهداف العامة الواردة في وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة) في المرتبة الثانية بمتوسط بلغ (٣,٩٢). كما جاءت الفقرة التي نصها (تسعى الأهداف التعليمية إلى تنمية المجالات العقلية والوجدانية والأدائية للطلبة) بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط بلغ (٣,٧٨). كما يظهر الجدول (٢) أن بقية الفقرات فقد توزعت ضمن درجة تقدير متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٦٠) و (٢,٩٤).

ويتضح من نتائج مجال الأهداف التعليمية أن استجابات أفراد عينة الدراسة الذين تمت مقابلتهم جاءت متوافقة مع استجابات أفراد العينة الذين أجابوا على الاستبانة. وبينت نتائج تحليل بيانات المقابلة أن أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية محددة وواضحة ومشتقة من وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، حيث تهدف إلى تنمية المجالات العقلية والوجدانية والأدائية للطلبة. وفي هذا السياق أكد أحد أفراد عينة الدراسة بقوله: "حقاً أن أهداف موضوعات دروس الدراسات الاجتماعية والوطنية محددة وواضحة وقادرة على تحقيق مختلف مجالات الأهداف؛ وذلك أنها متوافقة مع وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية المعدة لمراحل التعليم العام. ..."

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لديهم إدراك كبير فيما يتعلق بأهمية الأهداف التعليمية من حيث تحديدها، ووضوحها، كونها الأداة الرئيسة التي تحدد سير المواقف التعليمية التعلمية. ويستدل من هذه النتيجة أن مؤلفي الكتب المدرسية قد حققوا ملامح هامة لتحديد الأهداف المرجو تحقيقها لدى المتعلمين. وتتوافق هذه النتيجة مع ما ذكره

التربويين من دور كبير لتحديد الأهداف التعليمية بصورة واضحة، وذلك انطلاقاً من الأهداف التعليمية في مساعدة المعلم على تنفيذ المواقف الصفية.

كما تتوافق هذه النتيجة مع دراسة البركات (٢٠٠٤) التي كشفت أن التوجهات العالمية في التخطيط للتعليم يجب أن تضع الأهداف التعليمية كمنطلق رئيس لجميع الممارسات التعليمية التعلمية في البيئات الصفية. وهذا التخطيط يجب أن يستند إلى انتقاء الأهداف التعليمية المناسبة للتلاميذ، مع مراعاة التوازن في التركيز على جميع مستويات الأهداف المعرفية والانفعالية والمهارية، بحيث لا يطغى مجالا على الآخر.

كما كشفت نتائج تحليل المقابلة أن ملامح التطوير الواردة أدناه، والتي يجب أن تنعكس في الأهداف التعليمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، لم تراع في أهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. وهذه الأمور يمكن تلخيصها بالآتي:

غياب التركيز على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمصدر تعلم للدراسات الاجتماعية والوطنية، لاسيما وأن هذه المصادر يمكن توظيفها في حل المشكلات.

ضعف التركيز على استخدام برمجيات مختلفة في تمثيل المعلومات على الخرائط والرسم البياني.

عدم مناسبة الأهداف التعليمية لظروف وإمكانيات جميع المدارس. فضلاً عن عدم مناسبتها لحاجات التلاميذ، وحاجات المجتمع المنبثقة من فلسفته في ضوء المتغيرات الجديدة.

ولعل هذه النتيجة من الدراسة يمكن أن تؤكد أن مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لم يضعون في ملامح تطوير الأهداف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية مبادئ التعلم المتمركزة على الطلبة كمنطلقات رئيسة لتطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. وتتعارض هذه النتيجة مع التصورات العالمية في تطوير الكتب المدرسية، والتي تؤكد على ضرورة تغطية المضامين التكنولوجية، والاتصال، والمعرفة العقلية والاجتماعية والوطنية والقومية والاقتصادية (جوارنة، ٢٠٠٧).. وبالرغم من ذلك، فإن نتيجة هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة الحاج محمد (٢٠٠٦) التي أظهرت أن الملامح التقنية في كتب الصف الرابع الأساسي ركزت على استخدام الانترنت، واستخدام الحاسوب بغرض تنمية مهارات الاتصال التقني لدى التلاميذ من بداية المرحلة الابتدائية. وهذا يتوافق مع التوجهات العالمية في التحول نحو توظيف تكنولوجيا الاتصال في اكتساب المعرفة.

المجال الثاني: محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية

تضمن هذا المجال ٢٢ فقرة تعكس درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. والجدول (٣) يعرض ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	يعرض مواقف تبرز للطلبة أهمية الاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم.	4.17	.788	كبيرة
٢	يركز على تضمين مفاهيم الوحدة الوطنية باعتبارها ضرورة أساسية للتقدم والازدهار.	4.07	.897	كبيرة
٣	تمت عملية صياغة المحتوى في ضوء الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها.	3.76	.907	كبيرة
٦	يبرز أهمية المحافظة على الثروات الطبيعية في المملكة العربية السعودية وكيفية استغلالها.	3.67	1.072	كبرة
٤	يوجه الطلبة إلى المحافظة على إنجازات المملكة العربية السعودية والتضحية من أجل المصلحة العامة.	3.66	1.034	كبيرة
٥	يتضمن أنشطة متنوعة تركز على توظيف مفاهيم المواطنة الصالحة.	3.65	1.042	متوسطة
٦	يشجع الطلبة على التعلم الذاتي.	3.60	1.123	متوسطة
٧	يراعي المحتوى التكامل مع الموضوعات ذات الصلة بالمباحث الدراسية الأخرى.	3.58	.684	متوسطة
٨	يركز على تضمين أسئلة قادرة على إثارة دافعية الطلبة للتعلم.	3.55	1.072	متوسطة
٩	يوجه الطلبة لإدراك أهمية الموضوعية والحياد العلمي في طرح الأفكار ومناقشتها.	3.32	1.071	متوسطة

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١٠	يوجه الطلبة لاستخدام تقنية المعلومات بغرض إثراء خبراتهم.	3.31	1.073	متوسطة
١١	ينوع في الأنشطة الصفية وغير الصفية وفقا لحاجات الطلبة وقدراتهم المختلفة.	3.29	.899	متوسطة
١٢	يوجه الطلبة للتعرف على المشكلات التي تواجههم.	3.25	1.096	متوسطة
١٣	يتناسب مع النتاجات (المخرجات) التعلمية المرجو تحقيقها.	3.23	.859	متوسطة
١٤	يتضمن أنشطة تسهم في توجيه الطلبة نحو الإحساس بمشكلات مجتمعهم.	3.23	1.038	متوسطة
١٥	يوجه المعلم إلى توظيف استراتيجيات تدريسية تنمي مهارات التفكر الإبداعي.	3.22	1.045	متوسطة
١٦	يوظف استراتيجيات متنوعة لتمكين الطلبة من إنتاج أفكار متنوعة وأصيلة.	3.20	.993	متوسطة
١٧	يطرح قضايا للنقاش والحوار الصفي.	3.19	1.083	متوسطة
١٨	يوجه الطلبة لاستخدام تقنية معلومات الاتصال في اكتساب المعرفة.	3.17	1.003	متوسطة
١٩	يوجه الطلبة لتوظيف التقنية المعاصرة في إدارة المعلومات وتبادلها واستثمارها.	3.16	.996	متوسطة
٢٠	يركز على استثارة خبرات الطلبة السابقة.	3.15	1.106	متوسطة
٢١	يشجع الطلبة على تطبيق أفكارهم في مواقف علمية تطبيقية.	3.12	1.032	متوسطة
٢٢	يركز على توظيف استراتيجيات تدريسية تتناسب مع النتاجات المرجو تحقيقها.	3.11	.926	متوسطة

يبين الجدول (٣) ان المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة قد تراوحت مابين (4.17-3.12)، وتوزعت الفقرات ذوات الرتب ١، ٢، ٣، ٤ ضمن درجة تقدير "كبيرة"، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (٣,٦٦) و (٤,١٧). وبالمقابل يظهر الجدول (٣) أن الفقرات ذوات الرتب ٥، ٦، ٧، ٨ توزعت ضمن درجة تقدير "متوسطة"، وتراوحت متوسطاتها ما بين ٣,٥٥ و ٣,٦٥. أما بالنسبة لبقية الفقرات ذات الرتبة التاسعة ولغاية الفقرة ذات الرتبة (٢٢)؛ فإنه للمؤسف فقد حصلت على درجة تقدير قليلة؛ أي أقل من المتوسط الحسابي (٢,٣٣)، وتراوحت متوسطاتها ما بين (٣,٣٢) و (٣,١١).

وفيما يتعلق بنتائج تحليل المقابلة شبه المقننة فقد توافقت استجابات أفراد عينة المقابلة مع ما ورد في تحليل بيانات الاستبانة. وجاءت هذه الاستجابات لتؤكد أن كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية ركزت على تنمية جوانب إيمانية لدى الطلاب تتمثل بأهمية الاقتداء بالرسول عليه الصلاة والسلام. فضلاً عن وجود ملامح في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية تعزز قيم المواطنة لدى الطلاب، وذلك من خلال تضمين مجموعة من مفاهيم المواطنة الصالحة تبرز أهمية المحافظة على الثروات الطبيعية واستغلالها بشكل صحيح. فضلاً عن المحافظة على إنجازات المملكة العربية السعودية والتضحية من أجل المصلحة العامة. وهذه النتيجة تؤكد أن محتوى الكتب يعطي اهتماماً كبيرا في المحافظة على الموروث الإسلامي والحضاري والثقافي والاجتماعي للمجتمع السعودي.

وترى الباحثة أن هذه يمكن أن تعزى إلى إدراك مؤلفي الكتب المدرسية بأهمية هذه الجوانب في تنمية تعلم التلاميذ، لاسيما وأن هذه الجوانب تعكس أهداف منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية من المتعلقة بتنمية ولاء وانتماء التلاميذ لدينهم ووطنهم. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة الأنصاري (٢٠١١) التي كشفت أن

كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية تركز على قيم المواطنة لدى النشء.

وبالعودة للجدول (٣) فقد جاءت أربع فقرات ضمن درجة تقدير "متوسطة"، ولعل هذه النتيجة تؤشر على عدم بروز ملامح تميز في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، لاسيما وأن المستجيبين على أسئلة المقابلة أكدوا جميعاً على عدم تميز محتوى الكتب وذلك فيما يتعلق بـ: بقلة تخصيص أنشطة لممارسة مفاهيم المواطنة الصالحة، وربط موضوعات الدراسات الاجتماعية والوطنية مع الموضوعات ذات الصلة بالمباحث الدراسية الأخرى. وفي هذا الصدد، عبر أحد أفراد عينة المقابلة بقوله: "أنا[المستجيب يخاطب الباحثة] لا أشعر أنه بالرغم من وجود مفاهيم مواطنة بمحتوى الكتب إلاً أنه لم تتح الفرص للطلاب لممارستها. ... كما أن هذه المفاهيم لم يتم تعزيز تعلمها من خلال ربطها بالموضوعات الدراسية الأخرى".

كما كشفت نتائج تحليل المقابلات عن عدم طرح قضايا تتعلق بإثارة دافعية الطالب ليتعلم ذاتياً. وفي هذا السياق، أكد (٥٧) فرداً من أفراد عينة المقابلة أن محتوى الكتب لم يشر إلى قضايا تثير تفكير ودافعية الطالب. ولعل هذا الأمر تمَّ الكشف من خلال البيانات الكمية، التي أظهرت أن ١٤ فقرة وردت في الجدول (٣) لم تحظ بدرجات تقدير كبيرة أو متوسطة، بل وللأسف سجلت درجات تقدير قليلة. وهذه الملامح غير المرضية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، تم التوصل إليها من خلال البيانات الكمية والنوعية. وتتمثل ملامح الضعف بالآتي:

غياب وجود قضايا ومشكلات تستحق النقاش والبحث، والتي تهدف إلى إتاحة الفرص للطلاب للبحث واكتشاف المعرفة. وبالتالي فإن هذا الضعف

سينعكس سلباً على تطوير قدرات الطلاب لتعلم الموضوعية والحياد العلمي في طرح الأفكار ومناقشتها.

قلة إتاحة الفرص التعلمية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات بغرض إثراء خبرات الطلاب من خلال الانخراط في أنشطة غير صفية. ولعل غياب هذا الملمح يتعارض مع توجهات وزارة التعليم من خلال تأكيدها أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يعد مصدرا رئيساً للتعلم. وفي السياق نفسه، فقد تذمر أفراد عينة الدراسة من غياب الأنشطة الصفية وغير الصفية المصممة وفقا لحاجات الطلبة وقدراتهم المختلفة. وبالتالي فقد حُرم الطلاب من الأنشطة المصاحبة للتعلم خاصة الإثرائية التي تعزز تعلم الطلاب وتدعمه.

غياب توظيف استراتيجيات تدريسية تنمي مهارات التفكر الإبداعي، بغرض تمكين الطلاب من إنتاج أفكار متعددة ومتنوعة وأصيلة.

ضعف استثارة خبرات الطلاب السابقة فضلاً عن قلة وجود فرص تعلمية تسمح للطلاب لتطبيق أفكارهم في مواقف علمية تطبيقية.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول أن عدم التميز في تصميم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية يقدم مؤشرات بأن تعلم الطلاب سيتأثر سلباً من حيث تدريبهم على توظيف مهارات العصف الذهني، ومهارات حل المشكلة، وتدريبهم على استراتيجيات حل المشكلات بتمعن، وتحفيزهم لتحليلها والتأمل بها من عدة جوانب، بحيث توصلهم لأكثر من حل، لاسيما وأن هذه المهارات تعد مدخلاً رئيساً في في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، (Hamza & Griffith, 2006; Doppelt, 2009).

ويمكن القول أن هذه النتيجة تخالف التوجهات التربوية المعاصرة في تطوير الكتب المدرسية على أسس ومبادئ اقتصاد المعرفة والتعلم البنائي. وهذه النتيجة

ربما تعزى إلى وجود تصورات تقليدية لدى مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية يتعلق بوجود اعتقاد لديهم بأن طلاب المرحلة المتوسطة ليس لديهم قدرات ذاتية على توجيه تعلمهم من خلال توظيف استراتيجيات تعلمية متنوعة، بل لا بدّ من تقديم المعلومات الجاهزة؛ أي أنهم يسعون إلى تضمين أكبر كم معرفي ممكن بصرف النظر عن كيفية تنمية تعلم الطلاب لهذه الموضوعات. وهذه النتيجة تتوافق مع الدراسات والبحوث التربوية، التي بينت وجود معيقات تؤثر على تطبيق التوجهات المعاصرة في تطوير الكتب المدرسية (داغستاني، ٢٠٠٤؛ محمد، الشيخ وعطية، ٢٠٠٦). وعليه فإن هذه النتيجة لا تسهم بتعزيز دور الطالب كباحث عن المعرفة وليس متلقي لها، وهذا بدون شك سيؤثر على نمو مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب.

المجال الثالث: أسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية

يشتمل هذا المجال على ست فقرات تعكس درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح أسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. والجدول رقم (٤) يعرض ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بأسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية:

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	يركز أسلوب العرض على المتعلم باعتباره محور عملية التعلم.	3.65	.828	متوسطة
٢	عُرض المحتوى بطريقة متسلسلة ومتتابعة.	3.63	.913	متوسطة
٣	عُرض المحتوى بلغة بسيطة ومناسبة لمستوى نمو الطلبة.	3.58	.897	متوسطة
٤	عُرض المحتوى بأسلوب يثير دافعية الطلبة ويحفزهم على تأمل النصوص واستخلاص الأفكار منها.	3.52	1.026	متوسطة
٥	عُرض المحتوى بأسلوب مشوق.	3.42	1.107	متوسطة
٦	يتدرج أسلوب عرض المحتوى من المحسوس إلى المجرد.	3.37	.869	متوسطة

يتبين من الجدول (٤) أن جميع الفقرات توزعت ضمن درجة تقدير متوسطة، حيث إن جميع المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات تراوحت ما بين ٣,٦٥ و ٣,٣٧. وجاءت الفقرة التي نصها (يركز أسلوب العرض على المتعلم باعتباره محور عملية التعلم) في المرتبة الأولى. أمّا الفقرة التي نصها (يتدرج أسلوب عرض المحتوى من المحسوس إلى المجرد) فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة.

وبشكل مماثل كشفت نتائج تحليل المقابلات أن أسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لم يرق إلى المستوى المطلوب. وفي هذا السياق ذكر بعض أفراد عينة الدراسة أقوالهم الآتية:

"لا أشعر أن أسلوب عرض المحتوى يستخدم أسلوباً ليفكر الطالب بتعلم الموضوعات الجديدة"

لا يستخدم المحتوى آلية ليقرأ الطالب أو يتعلم ذاتياً؛ أي أن أسلوب المؤلف لا يحفز الطالب ليتعلم ذاتياً"

"... الكثير من الموضوعات عُرضت بدون تسلسل منطقي"

"... مساهمة أسلوب المحتوى لم تكن ذات أهمية، بعض الموضوعات قُدِّمت للطلاب بدون تقديم محسوسات"

يتضح من الاقتباسات أعلاه أن المحتوى لم يتم عرضه بأسلوب يتوافق مع البنيتين المنطقية والنفسية للمتعلم التي تعد أساسا لتنظيم المحتوى المعرفي. وبالتالي فإن غياب التسلسل المنطقي والنفسي في عرض المحتوى، يعد من ملامح ضعف تصميم كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. وتتمثل ملامح الضعف بأنه لم يتم التركيز على مبدأي التسلسل والتتابع في عرض المحتوى، . وبالتالي فإن هذا الجانب سينعكس سلبا على توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية خاصة في قضية توظيف الخبرات السابقة كمنطلق للخبرات التعلمية في الموضوعات الجديدة، وتوظيف الخبرات المحسوسة لتعلم المجردات.

وتتوافق هذه الدراسة مع دراسة العميري (قيد النشر) التي كشفت أن طريقة تصميم كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية عُدَّت من أبرز العوامل المؤثرة على توظيف التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية.

كما بينت النتائج بأنه لم يستخدم عرض المحتوى اللغة البسيطة في تناول الموضوعات، لاسيما وأن توافق اللغة المكتوبة مع القدرة القرائية للطالب، تعد من الإجراءات الرئيسة لفهم النصوص المقروءة. وبالتالي فإن هذا الأمر يؤثر سلباً في

تحقيق أرقى الأهداف التي تسعى إليها مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية والمتمثلة بتنمية مهارات التفكير الناقد (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978; Rubin, 1997).

وعلاوة على ما تقدم، فقد كشفت نتائج تحليل المقابلات أن أسلوب عرض المحتوى لم يركز على إيجابية الطالب كمحور لعملية التعلم أثناء عرض المهام التعلمية. وبالتالي فإن هذا يخالف التوجهات العالمية التي تؤكد على أن تركز المواد المنهاجية على إبراز الطالب كمحور للتعلم من خلال تزويده بفرص تعلمية مفتوحة تمكنه من إبداء أفكاره، وملبية لحاجاته، وتتحدى قدراته، ومثيرة لتفكيره (Marlow, 2009; Taneri, 2012).

وفي ظل اغفال إيجابية المتعلم، فقد بينت نتائج تحليل المقابلات أن أسلوب عرض المحتوى لم يسهم في تشويق المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على تنشيط المتعلم واستمرار تعلمه ودفعه للحرص والمثابرة على تنفيذ المهام، والاستمتاع بالتعلم (Tobin & Tippins, 1993).

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول أن هذه النتائج يمكن أن تعزى إلى أن معايير تنظيم المحتوى لم تحظ بدرجة عالية من التوظيف السليم من جانب مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ أي أن معايير تنظيم المحتوى لم تتم في نسق يهدف إلى التدرج في تشكيل البنية المفاهيمية والعمل على ربط التعلم السابق باللاحق في ضوء قدرات الطلاب ومتطلباتهم النمائية؛ لا سيما وأن البنية المعرفية للطالب عملية تراكمية.

المجال الرابع: الوسائل الإيضاحية (الصور والرسومات) في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية

يشتمل هذا المجال على تسع فقرات تعكس درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير الوسائل الإيضاحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. والجدول (٥) يعرض ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتصميم الوسائل الإيضاحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها: الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	ترتبط بالأهداف التعليمية المنشودة.	3.89	.786	كبيرة
٢	تركز على تنمية الحس الوطني والإسلامي لدى الطلبة.	3.78	.934	كبيرة
٣	تحث الطلبة على ممارسة عمليات التفكير العلمي.	3.58	1.013	متوسطة
٤	تثير دافعية الطلبة للتعلم.	3.49	1.036	متوسطة
٥	مرتبطة بخبرات الطلبة السابقة.	3.45	1.044	متوسطة
٦	تتضمن أسئلة مصاحبة قبلية وبعدية (قبل وبعد عرض الصور والرسومات).	3.43	1.108	متوسطة
٧	تراعي المستويات النفسية والعقلية للطلبة.	3.42	.951	متوسطة
٨	مستمدة من واقع حياة الطلبة.	3.41	1.031	متوسطة
٩	تعالج مشكلات اجتماعية تتعلق بالحياة اليومية.	3.35	1.081	متوسطة

يبين الجدول (٥) ان المتوسطات الحسابية لفقرات مجال ملامح تطوير الوسائل الإيضاحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، قد تراوحت ما بين (3.35-3.89)، حيث جاءت الفقرة التي نصها (ترتبط بالأهداف التعليمية المنشودة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.89). بينما جاءت الفقرة التي نصها (تعالج مشكلات اجتماعية تتعلق بالحياة اليومية) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.35). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.45).

وتتوافق نتائج البيانات الكمية التي بينها الجدول أعلاه مع نتائج البيانات النوعية التي كشفتها تحليل استجابات أفراد عينة المقابلة. وبصورة أكثر تحديداً، بينت نتائج البيانات في الجدول (٥) أن الوسائل الإيضاحية المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة جاءت مرتبطة بالأهداف التعليمية المنشودة، ومركزة على تنمية الحس الوطني الإسلامي لدى الطلبة. كذلك بينت نتائج تحليل المقابلات أن الوسائل الإيضاحية (الصور، والرسومات، والخرائط... الخ). جاءت منسجمة مع الأفكار المتضمنة في المحتوى التعليمي حيث تتناول مفاهيم متنوعة تتعلق بتنمية الحس الوطني الإسلامي.

وبالرغم مما تقدم من ملامح تطويرية مميزة للوسائل الإيضاحية، بيد أن نتائج تحليل المقابلات متوافقة مع البيانات الكمية جاءت لتظهر أن هناك مجموعة من الملامح التطويرية لم تتحقق في الوسائل الإيضاحية الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. ويتمثل ذلك بقلة حث الطلاب على ممارسة عمليات التفكير من خلال تضمين أسئلة مصاحبة قبل وبعد عرض الوسائل الإيضاحية. كما أن إخراج الوسائل الإيضاحية لم يركز على تشويق الطلبة للتأمل فيها فضلاً عن أنها لم تكن مرتبطة بخبرات الطلبة السابقة، ولم تراع المستويات النفسية والعقلية للطلبة. بالإضافة إلى أنها لم تكن مستمدة من واقع حياة الطلبة بحيث تعالج مشكلات اجتماعية تتعلق بالحياة اليومية.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة غير المرضية لإخراج الوسائل الإيضاحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية يمكن أن تعزى إلى عدم مراعاة معايير إخراج الوسائل الإيضاحية خاصة عنصر اللون الذي أثر على جودتها. ولعل ما يؤكد ذلك أن العديد من أفراد عينة المقابلة تذمروا من طريقة تصميم الوسائل الإيضاحية من حيث عدم إخراجها بلون ساطع. بالإضافة إلى عدم الاعتماد على قائمة معايير تصميم الوسائل الإيضاحية. ومن هنا فإن الوسائل الإيضاحية لم تنسجم مع دورها التعليمي الذي يمثل خبرة حسية تصبح جزءاً من البنى المعرفية اللازمة لتنمية تفكير الطالب (Roethler, 1998). ومن هنا فقد أكدت نظرية نظرية برونر (Bruner, 1966) أن بناء المعرفة لدى الطالب يرتبط بمدى تمثيل المعرفة والمعلومات بطرق محسوسة، فالطالب الذي لا يتمكن أن يدرك المعرفة في حالة غياب التمثيل المسوس للشيء المجرد. ومن هنا شدَّد عالم النفس المعرفي جانييه (Gagné, 1977) الإيضاحات تعد بمثابة الوسائل الرئيسة التي تساعد الطالب ليستوعب معاني الأشياء أثناء معالجته للمحتوى.

المجال الرابع: تقويم تعلم الطلبة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة

يشتمل هذا المجال على (١١) فقرة تعكس درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تقييم تعلم الطلاب في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

جدول رقم(٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتقويم تعلم الطلبة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية:

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الملامح
١	يتضمن أسئلة مرتبطة بنتاجات التعلم المنوي تحقيقها لدى الطلبة.	3.62	.817	متوسطة
٢	ينوع في أنماط (أنواع) تقويم تعلم الطلبة.	3.60	.883	متوسطة
٣	تتطلب إجابة التساؤلات الرجوع إلى مصادر تعلمية متنوعة.	3.55	.864	متوسطة
٤	يركز على تكليف المعلم/المعلمة استخدام نظام تقويم يقوم على الأداء والممارسة.	3.52	.812	متوسطة
٥	يكلف الطلبة بممارسة نشاطات تعلمية بغرض التعرف على مستوى تعلمهم.	3.50	1.092	متوسطة
٦	يتضمن أسئلة تستدعي تكليف الطالب/الطالبة على توظيف المعرفة في حياته.	3.49	.879	متوسطة
٦	تتناسب أدوات التقويم مع نتاجات (مخرجات) التعلم المرجو تحقيقها.	3.49	.867	متوسطة
٨	يتضمن أسئلة تركز على تقويم الطلبة لتعلمهم ذاتيا.	3.48	.965	متوسطة
٩	يوجه الطلبة لتطوير أفكارهم ذاتيا.	3.41	.951	متوسطة
١٠	يتجنب طرح تساؤلات تركز على تكرار ما ورد في المحتوى التعليمي.	3.26	.976	متوسطة
١١	يركز على تساؤلات ومشكلات محيرة تستدعي إيجاد حلولا غير تقليدية.	3.08	1.111	متوسطة

يظهر الجدول أعلاه أن جميع الفقرات حصلت على درجة تقدير "متوسطة" إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.08) و (3.82)، حيث حصلت الفقرة ذات الرتبة الأولى على متوسط حسابي بلغ (٣،٦٢)، وتلا ذلك الفقرة ذات الرتبة الثانية

حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٦٠). كما يبين الجدول (٦) أن الفقرة الأخيرة ذات الرتبة الحادية عشرة جاءت بلغ متوسطها (٣,٢٦).

وفي ضوء تحليل نتائج المقابلة فإن تقييم تعلم الطالب في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة لم ينل درجات تقدير مميزة للملامح التطويرية، والتي تسعى إلى توظيف التقييم كأداة لتحسين تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية. وعليه يمكن القول أن تقديرات أفراد عينة الدراسة، من خلال استجاباتهم على الاستبانة والمقابلة، تؤكد أن ملامح معالجة كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لتقييم تعلم التلاميذ لم تكن مميزة بل عانت من جوانب ضعف متنوعة، والتي تتعلق بـــ:

عدم شمولية التقييم لكافة نتاجات التعلم المرجو تحقيقها.

غياب تضمين أسئلة تهدف إلى تنمية مهارات التفكير حسب ما وردت في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية.

غياب تنويع أدوات التقييم بحيث تتناسب مع نتاجات التعلم المنوي تقييمها؛ أي أن عملية التقييم تركز على تكرار ما ورد في المحتوى التعليمي.

غياب التنويع في أساليب تقييم تعلم التلاميذ من خلال التركيز على الأداء والممارسة.

غياب تضمين تساؤلات ومشكلات محيرة تستدعي تنمية مهارات التفكير الابداعي.

وفي ضوء ما تقدم، فإن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى أن التركيز على الجانب المعرفي لا يزال يسيطر على تصورات مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، حيث إنهم يركزون على أدنى المستويات المعرفية. كذلك يمكن القول

أن نتائج هذا المجال ربما تظهر وجود اعتقاد لدى القائمين على تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية أن التلاميذ ليس لديهم القدرة على مواجهة أسئلة تتحدى مهارات التفكير العليا. وهذا يخالف التصورات العالمية التي تؤكد على دور التقييم في تحسين تعلم الطلاب من خلال تنفيذ مهام تعلمية تمكنهم من توظيف المعارف التي تعلموها (King, 2007; Yilmaz, 2008).

وتخلص الباحثة إلى القول أن التقييم في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لم يقم على أساس تحسين تعلم الطلاب، حيث لم يعتمد على الأداء والممارسة، وتضمين تساؤلات ومشكلات محيرة تستدعي حلول عملية قابلة للتطبيق في حياة الطلاب، وتضمين مواقف تمكن التلاميذ أن يطوروا أفكارهم ذاتيا من خلال البحث عن إجابة التساؤلات بالرجوع إلى مصادر تعلمية متنوعة. وهذا يخالف التوجهات العالمية في تطوير التقييم ليصبح أداة في تحسين تعلم الطلاب بحيث تمكنهم من مع الدراسات التربوية القيام بعمليات التعلم الذاتي التي تدفعهم لتنمية تفكيرهم بحيث يصلوا إلى أفكار جديدة وأصيلة ومتنوعة (Al-Barakat & Alhassan, 2009; Doppelt, 2009; Arsal, 2010; Penn-Edwards, 2010)

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نص سؤال الدراسة الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية التي تم اعتمادها في ضوء عملية الإصلاح التربوي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، التخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير

كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والتخصص والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة التدريسية، والتخصص العلمي:

المتغيرات	فئات المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	3.48	.625	79
	انثى	3.56	.653	22
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	3.36	.413	18
	5سنوات- أقل من ١٠ سنوات	3.58	.620	30
	10سنوات فأكثر	3.50	.692	53
التخصص	الدراسات الاجتماعية	3.53	.553	27
	التاريخ	3.59	.736	33
	الجغرافيا	3.41	.584	41

يبين الجدول (٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؛ وذلك تبعاً لاختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والتخصص. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)

تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والتخصص لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	.126	1	.126	0.312	0.577
الخبرة التدريسية	.411	2	.206	0.509	0.603
التخصص	.507	2	.253	0.627	0.536
الخطأ	38.369	95	.404		
الكلي	39.514	100			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر متغيرات النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية والتخصص لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير النوع الاجتماعي (٠,٣١٢) وبمستوى دلالة بلغ (٠,٥٧٧)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الخبرة التدريسية (٠,٥٠٩) وبمستوى دلالة قدره (٠,٥٠٦). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير التخصص (٠,٦٢٧) وبمستوى دلالة قدره (٠,٥٣٦). وهذا يبين أن التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لتباين نوعهم الاجتماعي وخبراتهم التدريسية وتخصصهم لم يؤثر في تقديراتهم لملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بملامح تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية، لا

سيما وأن هذه الملامح تم معرفتها من خلال البرامج التدريبية التي خضع لها جميع المعلمين والمعلمات بصرف النظر عن خبراتهم التدريسية وتخصصاتهم الأكاديمية. ولعل ما يؤكد ذلك أن بعض أفراد عينة المقابلة عبروا بقولهم: "أنا أعرف جيدا خصائص الكتب المدرسية الجيدة، حيث تعرفت عليها خلال دورة تدريبية. ... وشارك في هذه الدورة غالبية المعلمين".

التوصيات:

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، تم التوصل إلى التوصيات الآتية:

تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، نتائج الدراسة الحالية بالحسبان في عمليات تطوير الكتب وتجويدها.

إعادة النظر في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية من حيث تضمين أنشطة تسهم في تطوير قدرات التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير العلمي، والتركيز على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بناء المعرفة وإنتاجها.

توظيف أساليب استثارة إثارة دافعية التلاميذ وتنمية قدراتهم على الإحساس بمشكلات مجتمعهم من خلال تضمين نشاطات تعليمية تعلمية تحفز التلاميذ على التعلم وتشركهم فيه.

تضمين أنشطة تمكِّن الطلاب تطبيق أفكارهم في مواقف علمية تطبيقية.

إعادة النظر في أسلوب عرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بحيث يركز على الطالب كمحور لعملية التعلم.

إعادة النظر في تصميم الوسائل الإيضاحية بحيث تمكِّن الطلاب من استخلاص المعرفة وبناء معانيها.

إعادة النظر في تقييم تعلم الطلاب بحيث يصبح التقييم أداة لتحسين تعلم الطلاب.

قائمة المراجع العربية:

أولاً: المراجع العربية.

- الأنصاري، وداد. (٢٠١١). القيم المقترح تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة لطلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. عالم التربية، ٣٥، ١٥١- ١٩٦.

- بدر، بثينة. (٢٠١١). فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥(٣)، ١١٥- ١٤٣.

- البركات علي وخزاعلة، تيسير. (٢٠٠٨). معايير تصميم الإيضاحات التعليمية ومدى توظيفها في العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ٢٠(١)، ٨٤- ١٢٧.

- البركات، علي. (٢٠٠٤). تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٦ (٢)، ٥١- ٩١.

- جورانه، مياس.(٢٠٠٧). مدى تضمين مبادئ الاقتصاد المعرفي في كتب الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفاعلية تطبيق وحدات تعليمية مطورة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك – الأردن.

- الحاج محمد، سوسن. (٢٠٠٦). الملامح التقنية في كتب مناهج الصف الرابع الأساسي المطورة حديثاً في الأردن ومدى توافقها مع منحى الاقتصاد المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد – الأردن.

- الخواجا، محمد. (٢٠٠٢). مستقبل التعليم الحديث للتحديات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- خوالدة، محمد. (٢٠٠٤). المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة. عمّان: دار المسيرة.
- داغستاني، بلقيس. (٢٠٠٤). رؤية جديدة لدور المعلم لمواجهة العولمة والتبعية الثقافية. مجلة كلية التربية، ٢٨، ١٠٠- ١٧٠.
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله. (٢٠٠٤). المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر.
- السعدي، انتصار. (٢٠١٢). أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو مادة العلوم. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٤(١)، ٧٣- ١٠٠.
- الشلول، إياد. (٢٠٠٩). تقييم وحدات المنهج التكاملي لتلاميذ الصفين الأول والثاني الأساسيين في مملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الشمري، هاشم والليثي، ناديا. (٢٠٠٨). الاقتصاد المعرفي. عمان: مكتبة دار الصفا للنشر والتوزيع.
- عبد المعطي، أحمد حسين. (٢٠٠٦). دور كليات التربية في تجويد نظم إعداد المعلم للإيفاء بمتطلبات ثورة المعلومات والاتصالات. المؤتمر الثاني لجامعة العلوم التطبيقية الخاصة - الجودة الشاملة في ظل اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، عمان، الأردن

- العميري، فهد. (قيد النشر). العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

- غانم، بسام وأبو شعيرة، خالد. (٢٠٠٨). التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية. عمّان: مكتبة المجمع العربي.

- المبسلي، خلفان. (٢٠١١). تصورات الإداريين التربويين حول إمكانية تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في النظام التربوي بسلطنة عمان. عمان: عالم الكتاب الحديث.

- محمد، جبرين، الشيخ، عاصم، وعطية، أنس. (٢٠٠٦). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٤)، ١٨٤- ٢٠٦.

- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (٢٠٠٧). المنهج والاقتصاد المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Al-Barakat, A. (2003). The effectivenc of the instrumental pictures in the development of young children's linguistic skills from Jordanian teachers' perspectives. Dirasat, Educational Sciences (Journal of the University of Jordan), 30(1), 213-226.

- Al-Barakat, A. & Al-Hassan, O. (2009). Peer Assessment as a Learning Tool for Enhancing Student Teachers' Preparation. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(4), 399-413.

- Al-Barakat, A. & Al-Karasneh, S. (2005). The Contribution of School Textbooks in the Early Grades of Education in Preparing Young Children to Become Effective Citizens: Teachers' Perspective. Journal of Early Childhood Research, 3(2), 169-192.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. International Journal of Environmental & Science Education, 5(1), 85-103.
- Ausbel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology, a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist Approach to Learning– An Effective Approach of Teaching Learning. International Research Journal of Interdisciplinary &Multidisciplinary Studies (IRJIMS), -I(VI), 65-74.
- Bruner, J. (1966). Studies in Cognitive Growth. New York, Wiley.
- Bruner, J., S. (1977). The process of education. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Doppelt, Y. (2009). Assessing creative thinking in design-based learning. International Journal of Technol. Des. Educ., 19, 55-65.
- Evans, J. (1998). Responding to Illustrations in Picture Story Books. Reading, 32(2), 27-31.
- Gagné, M. (1977). The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinerhart.
- Glaser, B., and Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago, IL: Aldin Publishing Company.

- Gömleksiz, M. & Öner, Ü. (2013). An assessment of students' perceptions of constructivist learning-teaching process in social studies course in terms of several variables. Journal of Social Sciences, 6(14), 281-313.
- Hamza, M. & Griffith, K. (2006). Fostering problem solving & creative thinking in the classroom: cultivating a creative mind. National Forum of Applied Educational Research Journal, 19(3), 1-30.
- Harrington, R. & Enochs, L. (2009). Accounting for pre-service teachers' constructivist learning environment experiences. Learning Environment Research, 12, 45-65.
- Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experiences for social studies education. The Social Studies, 221-225.
- Khalid, A. & Azeem, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education.
- King, N. (2007). Developing imagination creativity and literacy through collaborative story making: a way of knowing. Harvard educational review, 77(2), 204-227.
- Marlow, E. (2009). Seven criteria for an effective classroom environment. College Student Journal, 43(4), 1370-1372.
- NCSS (2001). Creating Effective Citizens. Silver Spring, MD: NCSS.
- Penn-Edwards, S. (2010). The competencies of an English teacher: beginning student teachers' perceptions. Australian Journal of Teacher Education, 35(2), 49-66
- Roethler, J. (1998). Reading in Colour: Children's Book Illustrations and Identity Formation for Black Children in the United States. African American Review, 32(1), 95-105

- Rubin, D. (1997). Diagnosis and Correction in Reading Instruction. Boston: Allyn and Bacon.
- Singh, S. & Yaduvanshi, S. (2015). Constructivism in Science Classroom: Why and How. International Journal of Scientific and Research Publications, 5(3), 2250-3153.
- Taneri, P. (2012). Roles of parents in enhancing children's creative thinking skills. International Journal of Human Sciences, 9(2), 91-108.
- Tobin, K. & Tippins, D. (1993). Constructivism as a Referent for Teaching and Learning. In Tobin, K. (ed). The Practice of Constructivism in Science Education. New Jersey: Lawrence Erlbanm Associates.
- Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. European Journal of Teacher Education, 31(1), 35-53.

العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية

إعــداد

د. فهد بن علي ختيم العميري

أستاذ مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية-

جامعة أم القرى- مكة المكرمة

مستخلص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المواقف التعليمية التعلمية. ولتحقيق ذلك، تمَّ اختيار عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في منطقة مكة المكرمة الإدارية بالمملكة العربية السعودية. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام منهجية البحث النوعي، حيث استخدمت المقابلة شبه المفتوحة.

وحُلِّلت بيانات الدراسة باستخدام منهجية تحليل البحوث النوعية وفقا لطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach) لتحليل البيانات النوعية.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل المؤثرة على توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام السعودي، والتي تشمل ضعف مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في التركيز على أسس ومبادئ النظرية البنائية، وغياب التوظيف لطرق ونماذج واستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم البنائي، وانخفاض تفاعل الطلبة في البيئات التعليمية عند تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، وتدني مستوى الإعداد التربوي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية، ومحدودية مصادر التعلم، وقلة الأنشطة التعليمية التعلمية في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. وغياب توظيف أنماط وأدوات التقويم البنائي التي يقابلها شيوع أنماط وأدوات التقويم التقليدي. وبناءً على ذلك؛ خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: التعلم البنائي، بيئات التعلم، الدراسات الاجتماعية والوطنية، التعليم العام السعودي.

العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

خلفية الدراسة:

إن التغيرات التي تحدث في مختلف جوانب الحياة، دفعت العديد من التربويين إلى تطوير البيئات التعليمية التعلمية بحيث تمكِّن الطلبة من تحقيق أرقى الأهداف التعليمية، والتي تسهم في مساعدتهم على مواجهة المشكلات والمواقف الحياتية المتنوعة. ومن ضمن ما تمَّ تطويره توظيف ممارسات التعلم البنائي في البيئات التعليمية التعلمية.

وتهدف ممارسات التعلم البنائي إلى إعداد النشء الصاعد إعداداً فاعلاً ليكونوا متعلمين قادرين على تحمل المسؤولية. ولضمان مسايرة الإعداد الفاعل للمتعلم، والقائم على تنمية شخصيته منذ المراحل العمرية المبكرة، فقد حظي تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بدرجة عالية من الأهمية في مناهج التعليم العام، إذ إن تنمية الشخصية لدى الطلبة والإلمام بأساسياتها وتطبيقاتها تعد واحدة من أهم الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية والوطنية

(National Council for the Social Studies(NCSS), 2001).

ولم يعد هدف تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية مقتصراً على تزويد الطلبة بالمعارف، بل تعداه إلى تنمية قدراتهم على بناء المعرفة وفهمها وتطبيقها وتحليلها ونقدها (NCSS, 2001). ويؤكد قطامي وقطامي (٢٠٠١) أن الثمرة الرئيسة للعملية التربوية هي ما ينتجه الفكر من معارف، وذلك في ظل منح الطلبة الفُرص الكافية من الاعتماد على ذواتهم للوصول للمعارف وإنتاجها، أي تدريب الطلبة على عملية الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، وتوظيفها، وإنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة في كافة مجالاتها (القيسي، ٢٠١١).

وتعد النظرية البنائية من أبرز النظريات المعاصرة التي تعلب دوراً رئيساً في التخلص من الممارسات التعليمية التقليدية التي تغفل دور الطالب ليكون منتجاً للمعرفة، بدلاً من أن يكون مستهلكاً لها (زيتون، ٢٠٠٧). ويشكل التعلم البنائي جزءاً رئيساً من عملية التفكير التي تنسب إلى بياجيه. وتركز هذه النظرية على أن التعلم عملية نشطة يوظف خلالها الطلبة معارفهم السابقة لإدراك المعارف الجديدة؛ أي أن الطلبة يبنون المعرفة بأنفسهم (Moussianx & Norman, 1997).

وتعتمد فاعلية بيئات التعلم البنائي على المعلم من حيث تفعيله لدور المتعلم. وفي هذا الخصوص، يؤكد تربويون على أن تفعيل المعلم لدور الطالب في البيئات التعلمية يعتمد على قيامه بالتخطيط للأنشطة التعلمية التي توجه الطالب لاكتساب المعرفة من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، وذلك في ضوء قدرات الطلبة النمائية (Singh & Yaduvanshi, 2015).

وعُرِّف التعلم البنائي بأنه عملية نمائية تسهم في مساعدة المتعلم على تشكيل بنائه المعرفي (الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والمبادئ، والنظريات، والقوانين، والقيم، والميول، والاتجاهات، والمهارات)، وذلك من خلال تقديم مواقف تعلمية تثير اهتمامه، وتدعوه للانغماس بها بحيث يتمكن من تنظيم أفكاره السابقة مع الخبرات التعلمية الجديدة (زيتون، ٢٠٠٢؛ عمران، ٢٠٠٦).

وتركز النظرية البنائية على أساس أن المعرفة لا تستقبل من قبل الطالب بحالة من الجمود؛ أي أن الطالب لا تقدم له المعرفة بصورة جاهزة، بل يجب عليه بناء المفاهيم من خلال الأنشطة التي يكلف بها. (Wheatley, 1991; Al-Weher, 2004)

وبناءً على ما أوضحته وولفولك (Woolfolk, 1998) يؤكد البنائيون بأن لا يعطى الطلبة مهام تعلمية سهلة، بل يجب أن يقوموا بمهام تعلمية تتحدى تفكيرهم، بحيث تكون ذات صبغة تطبيقية لما يتعرض له الطالب في حياته اليومية؛ وذلك كون التعلم عملية تطوير لقدرات الطلبة لتكوين مواقف خاصة والدفاع عنها مع احترام وجهات نظر الآخرين، ويرتبط ذلك بقدرة معلم الدراسات الاجتماعية والوطنية على تدريب الطلبة ليتحدثوا ويستمعوا لبعضهم البعض في ظل علاقات اجتماعية بنّاءَة.

وانطلاقاً من أن موضوعات الدراسات الاجتماعية والوطنية غنية بالخبرات التي تتضمن وجهات نظر مختلفة، فإن توظيف التعلم البنائي بات مطلباً رئيساً في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. ولعل السبب في ذلك، كما بينه جادالله (Jadallah, 2000) أن من الأهداف الرئيسة لتدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية إكساب الطلبة مهارات ومعارف وقيم تتصل بمفاهيم الحياة المعاصرة، وحقوق الأفراد، ومسؤولياتهم المجتمعية...إلى غير ذلك. ومن هنا؛ فإن تحقيق ذلك لا يتم إلاّ من خلال توفير بيئات تعلم بنائية تعتمد على تزويد الطلبة بفرص تعلمية حياتية تسمح للطلبة بتوظيف تلك المكونات المعرفية والمطالبة بالحقوق والقيام بمسؤولياتهم من خلال مواقف حياتية. وتحقيق ذلك لدى الطلبة، وهذا ما نادى به جون ديوي (Dewey, 1963) إذ ركز على إبراز أدوار التربية في مواجهة التغيرات الثقافية في المجتمعات البشرية.

ولحث المعلمين على ممارسة وتوظيف التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، فإن الأمر يقتضي أن تعتمد بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على الأسئلة الشفوية المفتوحة التي تحفز الطلبة على التفكير الأولي المحسوس والانتقال بهم إلى التفكير المجرد، بحيث يصبح الطالب مستكشفاً ومستقصياً للمعرفة بمختلف أشكالها (جروان، ١٩٩٩؛ سليمان،

٢٠٠٤). ولعل ما يؤكد ذلك أن دراسة سليمان (٢٠٠٤) كشفت أن توظيف ممارسات التعلم البنائي القائمة على الأسئلة الشفوية مفتوحة النهائية أسهمت في تحقيق نقلة نوعية في تعلم الطلبة للمعارف الجغرافية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.

ويلخص الأدب التربوي (Li & Gue, 2015; Bhattacharjee, 2015) بأن فاعلية بيئات التدريس القائمة على التعلم البنائي تؤكد على أهمية صياغة الأسئلة الصفية على شكل مواقف ومشكلات تستدعي تقديم حلول إبداعية؛ وذلك بغرض توجيه الطالب ليتحمل المسؤولية في الوصول للمعرفة وتنمية قدراته على حل المشكلات وزيادة دافعيته للتعلم وإكسابه الثقة بالنفس في تحمل المسؤولية إزاء تعلمه.

وفي ضوء مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالنظرية البنائية (سليمان، ٢٠٠٤؛ الشطناوي والعبيدي، ٢٠٠٦؛ Singh, 2011; Talts & Kukk, 2013

Yihong, Xiaoying & Yan, 2014) اتضح وجود مجموعة من العوامل الإجراءات التدريسية التي يجب أن يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وهذه الإجراءات يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

إتاحة الفرص الكاملة للطلبة للتفكير بالأسئلة الصفية بحيث يتمكنوا من التعبير عن أفكارهم بمنتهى الشجاعة، مع التأكيد على المرونة والتسامح مع الطلبة بغض النظر عن أفكارهم حتى ولو كانت تافهة وساذجة، وغريبة؛ ذلك أن دور المعلم البنائي هو الكشف عن أفكار الطلبة الساذجة والغريبة ثم السعي لتعديلها وتطويرها

تشجيع الطلبة على المبادرة وقبول آرائهم المستقلة.

استخدام أفعال سلوكية عند صوغ المهام التعلمية مثل يصنف، يحلل، يتوقع، يبتكر...إلى غير ذلك.

السماح لاستجابات الطلبة بتوجيه الدرس.

تحريك الاستراتيجيات التدريسية وتعديل المحتوى بما يتواءم مع أفكار الطلبة.

الكشف عن استيعاب الطلبة للمفاهيم التي يطرحونها قبل البدء بالتدريس لتجنب الفهم الخطأ لديهم. (Students' Misconceptions)

تشجيع الطلبة على تبادل الآراء والحوار والنقاش الهادف والبنّاء.

تشجيع الطلبة على المشاركة في تقديم إجابات للأسئلة مفتوحة النهاية وغير المحددة.

توجيه الطلبة لينغمسوا في مهام قد تحدث لديهم تناقضاً مع تصوراتهم الأولية (Alternative Perceptions).

إعطاء الطلبة الوقت الكافي ليفكروا بعمق وتأمل (An in-depth and reflective thinking) في المهام التعلمية.

تنمية فضول الطلبة من خلال توظيف نماذج التعلم البنائي، كدورة التعلم التي تقوم على أساس استكشاف المفهوم وتقديمه وتطبيقه.

وتؤكد ممارسات المعلم القائمة على البنائية على أهمية دور المتعلم في العملية التعليمية، إذ إن هذه الممارسات يجب أن تشجع الطلبة على إيجاد علاقة بين ما هو جديد من معارف وبين ما لديهم من مفاهيم سابقة (السليم، ٢٠٠٤؛ الشعيلي والغافري، ٢٠٠٦ب؛ الميعان، ٢٠٠٧؛ الأحبابي ومحمود، ٢٠٠٩؛ الدهمش والشمراني، ٢٠١٢؛ هندي والتميمي، ٢٠١٣؛Ginsburg & Seo, 2000) إذ ترتبط

الأفكار الجديدة مع الخلفية السابقة للمتعلم لتجد لها معناً وأساساً في بنيته المعرفية، والتي تشكل بدورها مادة لأفكار وعلاقات مستقبلية؛ فعدم إتقان المعرفة السابقة يؤدي إلى تشكيل صعوبة في فهم المعرفة الجديدة (Ausbel, Novak & Hanesian, 1978 ;Gagné, 1977).

وبما أن ممارسات التعلم البنائي تستند على أساس أن التعلم عملية نشطه يقوم المتعلم من خلاله ببناء معرفته، بعيداً عن استقبالها من جانب المعلم (يحي وآخرون،٢٠١٢؛2003; Carusi, Yalmaz, 2008)، فإن التوجهات المعاصرة في تفعيل البيئات التعليمية التعلمية تؤكد الدور الكبير لمعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية في التخلص من كافة العوامل التي تؤثر على دوره في إتاحة الفرص الكاملة للطلبة ليتفاعلوا مع بعضهم البعض من خلال الحوار البناء، والأسئلة والأجوبة، ودمج الأفكار وطلب المبررات والتفسيرات، بحيث يصلون إلى الفهم العميق في دراسة القضايا الاجتماعية، كما يجب أن يسهم دور المعلم في تمكين الطلبة من التعبير عن أفكارهم وربط خبراتهم وتفسيرها ومناقشتها مع بعضهم البعض في جوٍ خالٍ من سيطرة المعلم (المحتسب، ٢٠٠٥؛ الكراسنة، ٢٠٠٧؛ البرعي، ٢٠٠٨؛ الأغبري،٢٠١٢).

ويعتمد التوظيف الفاعل للتعلم البنائي على غياب العوامل المؤثرة على أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية التي تؤثر سلبا على توظيف التعلم البنائي. وقد تنوعت الدراسات التي تناولت التعلم البنائي، فقد كشفت دراسة أريكو (Arico, 2011)، التي أُجريت في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، أن زيادة أعداد الطلبة في الصفوف (الفصول) الدراسية يعد من أكثر العوامل المؤثرة سلباً على توظيف التعلم البنائي. ومن هنا أوصت الدراسة بمطالبة السلطات الحكومية الأمريكية بإعادة النظر في أعداد الطلبة في الفصول الدراسية من خلال

عمليات التوسع في الأبنية المدرسية، واستئجار المدارس من أجل تحسين التعلم المدرسي.

وتوصلت دراسة الشعيلي والغافري (٢٠٠٦أ)، التي استخدمت نموذج التعلم البنائي من خلال تطبيقه على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان، إلى نتيجة مفادها أن توظيف نماذج التعلم البنائي يسهم بدرجة عالية في تنميه مهارات التفكير الإبداعي وبدلالة إحصائية مقبولة مقارنة مع ممارسات التدريس التقليدية التي لم توظف التعلم البنائي.

وللبحث عن ضعف التميز في أداء الطلبة في الدراسات الاجتماعية والوطنية، جاءت دراسة الكراسنة (٢٠٠٧) لتستقصي الأسباب التي تحول دون وجود ممارسات تعليمية تعلمية غير تقليدية من خلال مقابلة (٤٠) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن. وكشفت نتائج تحليل المقابلات أن الأسباب التي لم تسهم في تحقيق ممارسات تعليمية غير تقليدية جاءت مرتبطة بطبيعة أفكار المعلمين وقدراتهم في إدارة بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية.

وللتحقق من فاعلية ممارسات التعلم البنائي، أجرى رولاند وهاكستيب وتوايتس (Rowland, Huckstep & Thwaites, 2004) دراسة بهدف التحقق من دور ممارسات التدريسية في تحسين تعلم الرياضيات. ولتحقيق ذلك، تمّ القيام بعملية ملاحظة لموقفين صفيين لأثني عشر طالباً/معلماً ممن يدرسون الرياضيات. وكشفت نتائج تحليل البيانات أن الممارسات التدريسية الفعالة ترتبط بقدرة المعلم على التخطيط السليم للمواقف الصفية، مع التركيز بدرجة عالية على استخدام الأمثلة والصور والرسومات لتمثيل الأفكار الرياضية؛ وذلك بغرض مساعدة الطلبة على تشكيل المفهوم الرياضي واكتساب اللغة الرياضية. فضلا عن تنمية قدرتهم

على الفهم السليم للمحتوى الرياضي القائم على ربط المعرفة الرياضية الجديدة مع المتطلبات المعرفية السابقة.

وفي دراسة قام بها زهانج وتورني بارتا وباربارا (Zhang, Torney-Purta & Barber, 2012) بغرض استقصاء المعرفة المفاهيمية والمهارات العملية لدى طلبة الصف التاسع الأمريكيين. ومن خلال تطبيق اختبار الجمعية العالمية لتقويم الأداء التعليمي في التربية الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية، كشفت النتائج أن المعرفة المفاهيمية الأولية تعد أساساً لتنمية المعرفة المفاهيمية المتقدمة، والتي بدورها تسهم في تشكيل المعرفة الإجرائية التي من خلالها يمارس الطالب المهارات العملية. كما بينت النتائج أن فاعلية تعلم الطلبة للتربية المدنية يتأثر بمجموعة من العوامل، منها: توفر الأنشطة التعلمية، سيادة المُناخ الصفي القائم على النقاش المفتوح، ومناقشة المفاهيم الاجتماعية التي تجعل التعلم مرتبطاً بحياة الطلبة، ومرور المعلمين بدورات تدريبية تسهم في تشكيل الفكر البنائي لديهم بحيث يصبح سلوكيات تعليمية في المدارس.

وبيّنت دراسة الوهر (Al-Weher, 2004) التي قامت بتدريب المعلمين قبل الخدمة في الجامعة الهاشمية في الأردن على الفكر البنائي من خلال دراسة مقرر قائم على النظرية البنائية. أظهرت نتائج تحليل البيانات أن دراسة الفكر البنائي أسهم في تحسين تصورات الطلبة/المعلمين لعمليتي التعلم والتعليم وأدوار كل من المعلم والتلميذ في المواقف الصفية؛ الأمر الذي أثر إيجاباً على أدائهم التدريسي.

وعلى غرار دراسة الوهر، وفي البيئة التركية، جاءت جومليكسيز وأُنر (Gömleksiz & Öner, 2013) لتستقصي وجهات نظر الطلبة نحو توظيف التعلم البنائي في دراسة الدراسات الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في عشرة مدارس تركية موزعة على بيئات اجتماعية مختلفة، وبتطبيق

مقياس للكشف عن وجهات نظر الطلبة، خلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم وجهات نظر تؤكد أن التعلم البنائي ساهم إيجاباً في تغيير طرق اكتساب المعرفة من الناحية التقليدية القائمة على عملية النقل الحرفي إلى التعلم بالفهم، كما أن الأجواء التعليمية التعلمية اتسمت بالديمقراطية المقننة.

وفي ضوء ما تقدم؛ فإن الدراسة الحالية تتميز عن غيرها من حيث أنها تعتمد على منهجية البحث النوعي من خلال الاعتماد على المقابلة شبه المقننة للكشف عن العوامل المؤثرة على توظيف التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. وهذا ما لم تتناوله – على حد اطلاع الباحث- أي من الدراسات السابقة في البيئات التعليمية بالتعليم العام السعودي. ومن هنا فقد تولد لدى الباحث الإحساس بأهمية إجراء هذه الدراسة، التي تشكل إسهاما في خدمة مجال الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام السعودي الذي يفتقر إلى مثل هذه الدراسات، مما يفقد النشء الصاعد ركائز ومبادئ الفكر البنائي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية القائمة على التعلم البنائي من أرقى البيئات فاعلية في تحقيق أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ كونها تركز على كيفية توظيف الطالب للمعرفة وربطها مع ما يحيطه من أحداث وظواهر وأحداث. كما أن هذه البيئات تركز على الطالب في البناء الشخصي للمعرفة بعيداً عن عمليات الإلقاء والاستظهار للمعرفة؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على اكتساب الطلبة للمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات.

وانطلاقاً من أهمية الممارسات البنائية، وفي ظل غيابها عن البيئات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، وسيطرة الممارسات التقليدية، فقد تأتي لدى الباحث شعورا وإحساساً بدراسة العوامل التي تؤثر على توظيف ممارسات

التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في تقصي العوامل التي تحد من قيام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية من توظيف أفكار النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية. ولتحقيق ذلك، تمّ طرح السؤال الرئيس الآتي: ما العوامل المؤثرة في توظيف ممارسات التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في مراحل التعليم العام السعودي؟

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات المسايرة للاهتمام العالمي لتطوير جودة التعليم من خلال الوقوف على العوامل التي تمنع من توظيف التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، والتي تستند إلى الاهتمام بالمتعلم كإنسان فاعل يبني معرفته بنفسه للحاضر والمستقبل. وبالتالي فإن هذه الدراسة توفر معلومات ضرورية حول ما يحدث في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في توجيه اهتمام القائمين على تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية ليوفروا لمعلميهم الأدلة والنماذج التي تسهم في إثراء بيئات تعليم الدراسات الاجتماعية والوطنية وتعلمها. كما يمكن أن تفسح الدراسة مجالا خصباً لأبحاث ودراسات في مجال التعلم البنائي للمساهمة في زيادة جودة التعليم العام السعودي.

التعريفات الإجرائية:

اشتملت الدراسة على ثلاثة مصطلحات رئيسة، والتي يقصد بها اجرائيا الآتي:

التعلم البنائي: عملية نشطة تعتمد على الطالب في دروس الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ أي أن الطالب ليس سلبياً، بل يقوم بدور كبير في تعلمه،

حيث يقوم هذا التعلم على أساس ما يمتلكه الطالب من معارف سابقة، ثمَّ قيامه بإعادة صياغة المعارف السابقة في بناه العقلية بحيث تتواءم مع المعارف الجديدة.

العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي: كل معيق يسهم في منع المعلم من القيام بأفضل الممارسات التي تسهم في توظيف مبادئ التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية. وتم تقصي هذه العوامل في الدراسة الحالية من خلال إجراء (٩١) مقابلة مع معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بناءً على مجموعة من الأسئلة المعدة لهذا الغرض.

الدراسات الاجتماعية والوطنية: تشتمل على ثلاثة مقررات دراسية وهي كل من الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية.

مجال الدراسة (حدود الدراسة):

تتحدد الدراسة بما يأتي:

تتمثل الحدود المكانية بمدارس التعليم العام الحكومية في المملكة العربية السعودية.

تتعلق الحدود الزمانية بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٥.

تتمثل الحدود البشرية بالمعلمين والمعلمات الذين يدرسون بمدارس التعليم العام الحكومية في المملكة العربية السعودية.

تشتمل أداة الدراسة على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس التعليم العام الحكومية في المملكة العربية السعودية. وتمثلت عينة الدراسة في معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في منطقة مكة المكرمة الإدارية الواقعة في الإقليم الغربي من المملكة العربية السعودية. وذلك خلال الفصل الدراسي الأول (١٤٣٦/١٤٣٧هـ) (٢٠١٥/٢٠١٦م)، والبالغ عددهم (٩١) معلماً ومعلمة. وتم اختيارهم عشوائياً. ويعد حجم العينة مقبولاً لأغراض الدراسة الحالية نظراً لاعتماد الباحث على المقابلة كأداة لجمع البيانات (McMillan & Schumacher, 2001).

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview). ويمكن الحديث عن هذه الأداة على النحو الآتي:

المقابلة شبه المقننة (شبه المفتوحة).

هدفت المقابلة شبه المقننة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في توظيف ممارسات التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. وطبقت هذه الأداة على عينة مكونة من (٩١) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في منطقة مكة المكرمة الإدارية. وتمّ إعداد هذه الأداة وتطويرها من قبل الباحث بناءً على خبرته في مجال مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية، حيث تمَّ صياغة مجموعة من الأسئلة تم تحكيمها من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس ولاسيما مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية.

كما تمّ التأكد من ثبات هذه الأداة من خلال إجراء مقابلة – تتكرر مرتين- مع تسعة معلمين من خارج أفراد عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته أربعة عشر يوماً. وبعد ذلك أجرى الباحث تحليلاً للمقابلات، ثمّ تمّ إجراء تحليل آخر من قبل زميل الباحث. ومن خلاله تم معرفة درجة الاتفاق أو الاختلاف في تحليل البيانات، مما يعطي مؤشراً على وجود اتساق أو اختلاف تام بين التحليلين.

جمع البيانات:

جمعت البيانات بعد بيان الهدف من الدراسة وغرضها للمستجيبين وتمّ تنبيههم على أن البيانات التي يتم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي. وفي ضوء ذلك، تمَّ الحصول على الموافقة المسبقة من المشاركين بالمقابلة على تدوين حديثهم. كما حُدِّد الزمان والمكان المناسبين لإجراء المقابلة مع مراعاة ظروف المستجيب. وفي بداية اللقاء مع أفراد عينة الدراسة، تمَّ إقامة علاقة من الود والاحترام والألفة بين من سيُجري المقابلة والمستجيب قبل البدء بالمقابلة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة، وتمَّ تجنب التعرف على اسم المستجيب؛ لتشجيعه على التعبير عما يمتلكه من معلومات والاستعاضة عن ذلك بإعطاء رقم للمستجيب. وبناءً على ما سبق؛ تمَّ طرح أسئلة المقابلة المقننة على المستجيب، مع التوضيح التام للسؤال الموجه له. وللحصول على مصداقية عالية أثناء جمع البيانات باستخدام المقابلة شبه المفتوحة، ستُراعى استخدام منهجية البحث النوعي (Glaser & Strauss, 1967; Burton, 2000; Creswell, 2008) وذلك وفقاً لما يأتي:

بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة مع المستجيب قبل البدء بالمقابلة المقننة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.

تجنب التعرف على اسم المستجيب إذ أُعطي كل مستجيب رقماً؛ لتشجيعه على التعبير عما يمتلكه من تصورات حول موضوع الدراسة.

تم طرح أسئلة المقابلة المقننة على المستجيب بصيغ مختلفة، وذلك للتأكد من درجة دقة المستجيب في التعبير عن رأيه، وهذا الإجراء ينبئ أيضاً عن مدى مصداقية استجابات أفراد عينة الدراسة.

تم عرض المقابلة – بعد تدوينها - على المستجيب لبيان رأيه حول ما قاله في المقابلة، مع السماح له بحذف أو إضافة ما يراه مناسباً. وهذا يمثل أفضل المؤشرات الدالة على ثبات البيانات التي يتم الحصول عليها بالمقابلة الشخصية.

تحليل البيانات

تم تحليل البيانات في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Glaser & Strauss, 1967; Oliver, 2000; Creswell, 2008) المتمثلة بطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach)، حيث تم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك في ضوء الخطوات الآتية:

القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وعبارة ذكرها أفراد الدراسة.

القيام بترميز الاستجابات.

وضع الأفكار المتشابهة (المتقاربة) في مجالات فرعية (Sub-categories).

وضع المجالات الفرعية (Sub-categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main Categories).

التحقق من ثبات التحليل للبيانات من خلال قيام أحد الزملاء المدربين بإعادة عملية التحليل، حيث كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق

بتحليل البيانات، وفقاً للمجالات الرئيسة (Main Categories) والمجالات الفرعية (Sub-categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها.

حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. ولتحقيق ذلك تم إجراء (٩١) مقابلة شبه مقننة مع معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية. وفي ضوء عملية جمع البيانات، فقد تمّ تحليل بيانات الدراسة، بعد القراءة الفاحصة لاستجابات أفراد عينة الدراسة. وتوصلت عملية التحليل إلى اشتقاق قائمة من المحاور الرئيسة (Main Categories) المتضمنة لمجموعة من المحاور الفرعية (Sub-categories). وتشتمل المحاور الرئيسة على العوامل الآتية: ضعف مناهج الدراسات الاجتماعية في التركيز على مبادئ التعلم البنائي، وغياب طرائق واستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم البنائي، وضعف تفاعل الطلاب في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، وضعف الإعداد التربوي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية، وقلة مصادر التعلم توظيف أساليب التقييم التقليدي، وقلة الأنشطة التعليمية التعلمية في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. وفيما يأتي عرض نتائج تحليل البيانات ومناقشتها:

المحور الرئيس الأول:

ضعف مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في التركيز على مرتكزات ومبادئ التعلم البنائي.

كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن (٦٥) من أفراد عينة الدراسة، وهو ما يشكل (٧١,٤٢٪) من تلك العينة أكدوا أن مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية لم تسهم في التركيز على تضمين ركائز ومبادئ النظرية البنائية في عملية تطويرها. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجابات أفراد عينة الدراسة:

أنا برأيي أن مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية تعد من العوامل التي تؤثر على توظيف التعلم البنائي.... المناهج لم تتواءم مع حاجات الطلبة التعلمية كالأنشطة البيئية.

مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية يجب أن تستند إلى الخبرات الحياتية وهذا قليل جدا.

.... كيف يمكن تنمية المشاعر والأحاسيس من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في ظل غياب التركيز على ربط الموضوعات الدراسية بالواقع الحياتي.

.....نعم، المنهج لم يراع حاجات الطلبة. ..... المنهج لا يربط المعرفة السابقة بالجديدة.

تكشف الاستجابات السابقة عن وجود قناعة بالغة، لدى فئة كبيرة من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية الذين تمّ مقابلتهم؛ بوجود تأثير كبير لمناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية على توظيف التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. ولعل هذا التأثير كما أظهرته استجابات أفراد عينة الدراسة يتمثل بالعوامل الآتية:

ضعف مراعاة مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية لحاجات الطلبة.

قلة مراعاة مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للأنشطة البيئية.

ضعف ترابط كُتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة مع بعضها البعض.

عدم تصميم كُتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة حسب الخبرات الحياتية.

كثرة الموضوعات المضمنة في كُتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة.

عدم ربط مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة.

ضعف ارتباط مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالاحتياجات الحياتية للطلبة.

غياب التكامل الرأسي في تصميم كُتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. ولعل غياب هذا المرتكز أثر سلباً على عملية ربط خبرات الطلبة السابقة بخبراتهم الجديدة.

ضعف التركيز على ربط المعارف الواردة في كُتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بمواقف وخبرات حياتية.

تركيز المحتوى على ممارسة عمليات معرفية بسيطة مثل تذكر المعارف واسترجاعها، وعدم التركيز على مستويات معرفية عليا.

قلة الأنشطة المضمنة بكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، وعدم مناسبتها للطلبة.

وتأسيساً على ذلك؛ فإن ضعف تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية وفقا لفكر النظرية البنائية يشكل عاملا رئيسا في التأثير السلبي على توجيه معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لتوظيف التعلم البنائي ليصبح ملمحاً رئيساً في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. ويمكن القول أن هذه النتيجة ربما تقدم مؤشرا على عدم وعي مطوري مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالدور الكبير للتعلم البنائي في تخطيط المناهج وتطويرها. وهذه النتيجة تخالف التوجهات

العالمية التي تؤكد على الدور الكبير للمناهج المدرسية في أهمية تبني التعلم البنائي (Constructivist Learning) بحيث يصبح التعلم متمركزا حول المتعلم (Learner-centered teaching practices) لتمكين الطلبة من بناء معارفهم بطريقة فردية بحيث ترتبط مع خبراتهم الحياتية التي تعلموها خارج المدرسة (Nemser, 2003; Sung, 2007;Harrington & Enochs, 2009; Li & Gue, 2015)

وعليه؛ فإن الاهتمام الجوهري الذي حظي به تطوير المناهج وفقاً للفكر البنائي يعد من الاحتياجات الملحة في تطوير المناهج وتحسينها. ولعل ذلك يعكس الأثر الكبير لما للتعلم البنائي من أثر فعال في إحداث تغيير مرغوب في تطوير جودة تعليم الطلاب وتعلمهم.

ويرى الباحث أن غياب التعلم البنائي من مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في مراحل التعليم العام ربما يعود إلى التركيز على الجانب المعرفي وإغفال بقية جوانب شخصية الطالب. ولعل ما يؤكد ذلك، أن العديد من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية تذمروا من محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية الذي يركز بحسب وصفهم له على المعرفة وحفظها. ولذلك، فإن الدراسات التربوية (Hancock & Gallard, 2004; Kastens, 2004) تعد التركيز على جانب لترقية شخصية الطالب وإغفال بقية الجوانب من أبرز العوامل المؤثرة في تحقيق التعلم البنائي.

كما لا بدّ من الإشارة إلى أن هذه النتيجة تخالف توجهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تبنيها لفكرة اقتصاد المعرفة في بناء المناهج المدرسية. وفي هذا الصدد، فقد أكدت وزارة التعليم في ضوء توجهاتها على أهمية التعلم البنائي المتمثل بربط التعليم بالحياة وبحاجات الطلاب وحاجات مجتمعهم؛ فالطلاب

يحتاجون إلى العديد من الفرص التعلمية لتوظيف التعلم البنائي، وهذا يحتم الاهتمام الفائق بإعداد المناهج وتصميمها وتطويرها.

المحور الرئيس الثاني:

غياب طرق ونماذج واستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم البنائي.

توصلت نتائج تحليل البيانات إلى أن ٨٥ فرداً من أفراد عينة الدراسة (٩٣,٤٠٪) الذين تمت مقابلتهم أكدوا أن طرائق واستراتيجيات التدريس السائدة في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية لم توظف أفكار النظرية البنائية. والاستجابات الواردة أدناه تبين ذلك:

..... من أهم طرائق التدريس في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية هو عرض المحتوى التعليمي.

... نعم [المستجيب يخاطب الباحث] هذه الاستراتيجيات غير مناسبة. .. المعلمون بحاجة إلى أساليب معينة، معلمو مدرستي ليس لديهم معرفة بذلك.

... تلخيص محتوى الدروس من أنسب طرق تدريس مفاهيم الدراسات الاجتماعي.

.... السائد عندنا في طرق التدريس هو التركيز على الجانب المعرفي دون غيره، . .. أنا لا أعرف الطرق والاستراتيجيات القائمة على التعلم البنائي.

... الطالب بحاجة إلى طرق تركز على استخلاص المعارف؛ لأن الاختبارات تستلزم منه استدعاء أكبر قدر من معارفه.

يتضح من الاستجابات السابقة أن هذه التصورات تكشف أن سيطرة طرائق واستراتيجيات التدريس التقليدية على بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية تعد من أبرز العوامل التي تؤثر سلباً على توظيف التعلم البنائي. ويمكن أن تعود هذه

النتيجة إلى وجود قناعة لدى غالبية المعلمين بضرورة استمرارية الاعتماد على شرح المعلومات، وحفظ المعرفة، ولعل هذا الأمر يعكس وجود معتقدات لدى أفراد الدراسة في التوكيد على أهمية تلقي الطلاب للمعلومات. وفي هذا السياق أكَّد بعض أفراد الدراسة بقوله: "نحن يجب أن نتدرج في تقديم المعلومات... "التدرج في تقديم المعلومات يعد أمراً رئيساً لتحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية". وبالمقابل فإن التعلم البنائي يحتاج إلى وقت لوصول المعلومات، إذن لا بدَّ من التركيز على المعلومات"

ومن هنا فإن هذه الاستجابات تكشف أن الفهم الخطأ قاد العديد من أفراد الدراسة إلى إغفال توظيف الدور الرئيس للطالب باعتباره المحور الرئيس لعملية التعلم. ومن هنا يمكن القول أن أفراد الدراسة لم يتشكل لديهم الفهم الصحيح لترجمة أفكار نموذج التعلم البنائي إلى ممارسات تعليمية تعلمية محورها الطالب، ودور المعلم فيها منظم لحدوث التعلم، بحيث يصبح التعليم وسيلة لإحداث غاية وهي التعلم. ومن هنا فإن هذا القصور يخالف التوجهات التربوية البنائية التي تركز على ماذا وكيف يتعلم الطالب، وليس على كم حفظ الطالب من معارف ومعلومات (Shepard, 2000; Davis, 2006)

وفي ضوء هذا العامل الذي يؤثر على توظيف التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ فإن ذلك سينعكس سلباً على مساعدة الطلاب ليصبحوا قادرين على تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بسهولة ويسر من خلال ممارسة عمليات التفكير العلمي في ظل بيئة صفية يسودها الحيوية والنشاط. ويرى الباحث أن لهذا تأثير كبير على نوعية البيئة الصفية؛ مما ينعكس سلباً على فعالية جودة تعلم الدراسات الاجتماعية.

ولعلّ القراءة الفاحصة لاستجابات أفراد عينة الدراسة تضع القارئ أمام مجموعة من العوامل المؤثرة على توظيف التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. وتتعلق هذه العوامل بغياب معرفة معلمي الدراسات بكيفية التنويع في استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم البنائي، وانعدام التركيز على تدريب الطلاب للوصول للمعارف من خلال تنمية خبراتهم التعلمية. ولعل السبب في ذلك كما كشفته نتائج تحليل البيانات، يعود إلى تركيز معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية على تقديم المعلومات والمعارف التي يتضمنها محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية. وبالتالي فإن هذه النتيجة تؤكد غياب أن التعلم عملية نشطة يقوم الطالب من خلالها ببناء معارفه، بعيداً عن تلقيها من المعلم (Harrington & Enochs, 2009). ومن هنا بات من الضروري توفير بيئات تعلمية نشطة قائمة على المنحى التعاوني، الذي يمنح الطلاب الفرص التعلمية ليتفاعلوا مع بعضهم البعض أثناء الحوار البناء الهادف، الذي يقوم على دمج الأفكار وطلب المبررات والتفسيرات، وبالتالي فإن هذا يسهم إيجاباً في تحقيق معنى التعلم بمعنى الذي أكد عليه أوزبل في نظريته (Schur, Zietsman, & Fridjhon, 2002; Khalid, & Azeem, 2012; Singh, & Yaduvanshi, 2015; Bhattacharjee, 2015)

بالإضافة إلا ما تقدم، يستخلص الباحث من خلال قراءته الفاحصة لاستجابات أفراد عينة الدراسة، أن سيطرة طرائق التدريس في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية يخالف توجهات وزارة التربية والتعليم السعودية في تنمية قدرات الطلاب على اتخاذ القرارات في المواقف التعليمية التعلمية من خلال إثارة تفكيرهم ونشاطهم العملي لمحاكمة الأمور بطريقة منطقية. ومن هنا فإن هذه النتيجة تخالف جوهر النظرية البنائية التي تؤكد على ضرورة اسهام البيئات التعلمية إكساب الطالب القدرات العليا لاكتساب المعرفة من حيث بناؤها وفهمها

والاحتفاظ بها واستخدامها في المواقف الحياتية المتنوعة Singh, & Yaduvanshi, 2015; Bhattacharjee, 2015).

المحور الرئيس الثالث:

ضعف تفاعل الطلاب في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية.

مما لا شك فيه أن تفاعل الطلاب في البيئات التعليمية التعلمية تعد من أبرز المتغيرات التي تسهم بدرجة كبيرة في تهيئة بيئة صفية قادرة على تحقيق النتاجات التعلمية المرجوة. وقد كشفت استجابات (٦٤) فرداً من أفراد عينة الدراسة؛ أي ما نسبته (٧٠,٣٢٪)، أكدوا أن ضعف تفاعل الطلاب في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية، ولعل الاقتباسات الآتية تؤكد ذلك:

بما أن العملية التعليمية تعتمد على فاعلية أداء المعلم في تحقيق تفاعل جيد، إلا أن السائد أن تفاعل الطلاب قليل مع موضوعات الدراسات الاجتماعية.

...عدد الطلاب الكبير في البيئات التعليمية التعلمية يؤثر على التفاعل الصفي"

تنمية تعلم الطالب يعتمد على تفاعله الصفي. ... تفاعل الطلاب ضعيف لكثرة المعلومات والمعارف الواردة في المحتوى التعلمي.

أنا شخصياً استغرب، أن ما يمنعني [المستجيب يوجه الكلام للباحث] من تحقيق التعلم البنائي الذي تتحدث عنه هو ضعف دافعية الطلاب للتفاعل الصفي.

تكشف الاستجابات أعلاه أن ضعف تفاعل الطلاب في البيئات الصفية تعد عاملاً رئيساً أثَّر على توظيف التعلم البنائي. ولعل السبب في ذلك، كما أشار العديد من أفراد عينة الدراسة، يعود إلى كثافة أعداد الطلاب في بيئات التعلم الصفي؛ الأمر الذي يقلل فرص التفاعل الصفي. كما يمكن القول أن ضعف تفاعل الطلاب ربما يعزى إلى دور المعلم السلبي، الذي لم يسهم زيادة ثقة الطلاب

بأنفسهم، وزيادة استعدادهم للتعلم من خلال القيام بالأنشطة بل التركيز على الطرائق التي لم تثر دافعيتهم للتعلم.

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول أن المعلمين قد أغفلوا أبرز أدوارهم القائمة على تنفيذ مهام تعلمية متنوعة تنمي ثقة الطالب بنفسه، وتحفز دافعيته للتعلم. وبالتالي فإن الطلاب قد حرموا من تبادل الخبرات، والأفكار في ظل التفاعلات الاجتماعية الإيجابية. وغياب هذه التفاعلات يعكس الاستقلالية الذاتية في التفكير، والذي يستلزم تقييم عمل كل فرد والوقوف على مستوى تحصيله. وتتعارض هذه النتيجة مع التصورات العالمية، التي تؤكد على ضرورة تشكيل معتقدات إيجابية نحو فلسفة النظرية البنائية لدى المعلمين بحيث يحدثوا تفاعلات صفية راقية (Wallace & Kang, 2004; Boz, 2008).

وعليه، فإن هذه النتيجة تؤكد على ضرورة إعادة النظر تأهيل المعلمين ليتمكنوا من توفير بيئات تعلمية تسهم في إقامة تفاعلات اجتماعية بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة ومعلميهم من جهة أخرى. وهذا يعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية التعلمية في أي نظام تربوي، حيث إن ذلك يرتبط مباشرة بفاعلية أداء المعلم المسؤول عن تربية النشء وتعليمهم؛ أي أن تحسين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية يستند إلى مدى تحسين نموهم المهني.

العامل الرئيس الرابع:

ضعف الإعداد التربوي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية.

كشفت استجابات (٧٩) مشاركاً من أفراد عينة الدراسة أن ما نسبته (٨٦,٨١٪) يعتقدون أن ضعف إعدادهم لتوظيف التعلم البنائي يعد من أكثر العوامل التي حصلت على تذمر معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية من عدم توفير بيئات قائمة على التعلم البنائي. ولعل الاستجابات الآتية تؤكد ذلك:

إن تهيئة بيئات تعلمية في تدريس المواد الاجتماعية تعتمد على التعلم البنائي تحتاج لكي نتدرب عليها عمليا، . .... لم نتدرب على التعلم البنائي نهائياً أثناء التربية العملية.

نعم، أنا [أحد معلمي الصف الثالث متوسط] بحاجة لتدريب مكثف، سمعنا عن التعلم البنائي كمعلومات نظرية فقط.

من خلال خبرتي كمعلم جغرافيا لم نأخذ دروس عملية قائمة على التعلم البنائي لتدريس الجغرافيا، وهذا يجب أن ندرسه خلال الإعداد التربوي.

تكشف هذه الاستجابات أن ضعف الإعداد التربوي يشكل أهم العوامل الرئيسة التي أثرت على توظيف التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ بمعنى أن طريقة إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لم تكن بالمستوى المطلوب، حيث أكَّد العديد من المعلمين بأن عدم ممارستهم للتعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية يعود إلى غياب إعدادهم على ممارسته أثناء مرحلة الإعداد التربوي. وهذه النتيجة تتعارض مع الاتجاهات التربوية المعاصرة لأهمية برامج إعداد المعلمين في غرس فلسفة التعلم البنائي أثناء فترة التربية الميدانية بحيث تصبح هذه الفلسفة بمثابة موجهات للممارسات التدريسية للمعلم في المواقف التعليمية التعلمية. وفي هذا الخصوص، يشدد نيمسر (Nemser, 2003) إلى أن الإعداد المهني للمعلم هو الأداة الرئيسة لتحقيق النتاجات التعلمية المرجو تحقيقها لدى الطلاب. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة بايراك (Bayrakc, 2009) التي تؤكد أن ضعف ممارسات التعلم البنائي تعود إلى أن الإعداد التربوي للمعلمين لم يركز على تدريب المعلمين على نماذج من التوجهات المعاصرة كالنموذج البنائي.

العامل الرئيس الخامس:

قلة مصادر التعلم:

تشير الاستجابات أن ٧١ مشاركاً (٧٨,٠٢٪) من أفراد عينة المقابلة يؤكدون بأهمية اعتماد التعلم البنائي على المصادر التعلمية المتنوعة، حيث كشفت استجابات عدد كبير من المشاركين في الدراسة أن قلة مصادر التعلم يؤثر على توظيف التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. ويتجلى ذلك في المقتطفات الآتية:

أنا صراحة استخدم التعلم البنائي في بيئات تدريس المواد الاجتماعية والوطنية، ولكن الوسائل التعليمية قليلة.

يعتمد نجاح التعلم البنائي على قدرة المعلم على توفير تقنيات تعليم تُعينه على تحقيق النتاجات التعلمية.

من خلال خبرتي في توظيف التعلم البنائي لجعل بيئة تعلم الدراسات الاجتماعية فعالة، فإنني أعاني من ضعف استخدام شبكة الانترنت [الشبكة العنكبوتية] في مدرستي، وذلك عندما أكلف الطلاب بالبحث عن معلومات جغرافية... فالطلاب يعانون من ضعف الشبكة.

تُبيِّن الاستجابات أعلاه أهمية إغناء البيئة الصفية بمصادر تعلمية متنوعة، والتي تعد من أهم العوامل التي يمكن أن تسهم في توظيف التعلم البنائي لتوفير بيئة صفية قادرة على تحقيق النتاجات التعلمية المنشودة. وبالرغم من ذلك، إلاّ أنه – للأسف – أن الاستجابات أعلاه تكشف أن مصادر التعلم لم تكن متوافرة لتنفيذ متطلبات التعلم البنائي. وفي هذا الصدد، يعبر أحد أفراد الدراسة: "الأنشطة الموجودة في الكتاب غير قابلة للتنفيذ، لأن مدرستنا كونها مستأجرة، حيث لا

يوجد بها مصادر تعلمية. كما أن طبيعة قاعات التدريس لا تسمح بالعمل التعاوني نظراً لصغر حجمها". ومن هنا فإن هذا الأمر يعكس وجود تجاهل لآلية تنفيذ ممارسات التعلم البنائي، لاسيما وأن بناء المعرفة واكتسابها في التعلم البنائي يعتمد على مصادر التعلم المتنوعة التي يتعامل معها الطالب. وهذا لا يتوافق مع التوجهات التربوية المعاصرة التي تؤكد على أهمية تنويع مصادر التعلم المتنوعة التي تجعل الطلاب يقومون بالاستقصاء والبحث بحيث يربطون المعرفة بحياتهم (Miller & Perdo, 2006; Muijs & Reynolds, 2006).

المحور الرئيس السادس:

توظيف أساليب التقييم التقليدي.

أظهرت نتائج تحليل البيانات أن ٦٩ (٧٥,٨٢٪) من أفراد عينة الدراسة أكدوا أن تقييم تعلم الطلاب في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية لم يبن على أساس مبادئ التعلم البنائي، الذي يؤكد أن تقييم التعلم مصاحب لجميع خطوات التدريس. ولعل الاقتباسات الآتية تبين ذلك:

يعتمد تقييم تعلم الطلاب على الأسئلة الواردة في الكتاب.

أرى أن التقييم من أهم الإجراءات في التعلم البنائي، وما يتم تقييمه هو امتلاك الطالب للمعارف الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية.

معلمو الدراسات الاجتماعية يستخدمون أدوات غير مناسبة لتقييم تعلم الطلاب وهي قدرة الطالب على استرجاع المعارف.

في ضوء الاقتباسات أعلاه، يتضح أن هناك ما يتطلبه التعلم البنائي من عمليات تقييم غير سائدة في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. وبالتالي يعد الفهم الخطأ لمفهوم تقييم تعلم الطلاب واحدا من العوامل التي تحول دون

توظيف التعلم البنائي. ومن هنا فإن هذه العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي تتمثل بـ:

التركيز على أسئلة الكتاب والتي تعد جزءاً من عمليات التقييم البعدي؛ الأمر الذي اسهم في غياب تقييم التعلم السابق لربطه مع التعلم الجديد. فضلاً عن غياب التقييم البنائي الذي يعد أساساً لعملية بناء المعرفة واكتسابها.

استخدام التقييم القائم على عمليات حفظ المعرفة؛ الأمر الذي أثّر على تطبيق الطلاب للمعرفة وتحليلها.

غياب الأسئلة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا.

غياب أدوات التقييم البديل بكافة أشكالها والاقتصار على اختبارات الورقة والقلم.

يتضح مما سبق أن وجود ممارسات سلبية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في بيئات التعلم متمثلة بالتركيز على الناحية المعرفية، القائمة على تذكر المعرفة واسترجاعها، وإغفال بقية جوانب النمو الأخرى. فضلاً عن عدم التنوع في استخدام أدوات التقييم لا يمكن أن يؤدي إلى توظيف التعلم البنائي. وعليه، يرى الباحث أن تفعيل التعلم البنائي يرتبط بتفعيل مبدأ التقييم من أجل التعلم؛ أي الذي يقوم على أساس أن التقييم أداة للتعلم يقوم على نشاط المتعلم كالمشاريع، والملفات الأرشيفية، والأنشطة، واستخدام سلالم التقدير، والتقييم الذاتي...الخ.

وبالتالي، فإن هذه النتيجة من الدراسة تخالف التصورات التربوية التي تؤكد على الدور الفعال للتعلم البنائي من خلال عمليات تقييم التعلم، حيث تشير هذه التصورات أن تقييم تعلم الطالب لم يكن قائماً الاستظهار الأصم للمعرفة، بل يتم تقييم تعلمه من خلال ما اكتسبه من خبرات ومشاركات في عملية إدارة التعلم

وتقويمه (السليم، ٢٠٠٤). ويشير سانق (Sung, 2007) إلى أن الارتقاء بممارسات التعلم البنائي لا يقتصر فقط على البيئات الصفية، بل لا بدّ من أن يمارس المعلم دوراً كبيراً في توجيه الطلاب للقيام بتنفيذ مشروعات في البيئات المحلية، بحيث يوظفون من خلالها التعلم الجماعي بحيث يسهل عليهم عملية بناء المعرفة واكتسابها.

المحور الرئيس السابع:

قلة الأنشطة التعليمية التعلمية في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية.

كشفت نتائج تحليل البيانات غياب أهمية الأنشطة التعليمية التعلمية وتصميم المهام التعلمية في تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية والوطنية. وقد شكلت هذه المجموعة البالغ عددها ٥٥ مشاركاً؛ أي ما نسبته (٦٢,٦٣٪). ويعبر بعضهم عن ذلك بقوله:

أرى أن الكثير من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية يغفلون استخدام الأنشطة في تدريس الدراسات الاجتماعية.

.... أرى أن استخدام الأنشطة غير واضح لدينا معظمها يعطى كواجبات بيتية. ... تعطى الأنشطة في نهاية شرح الموضوعات.

.... الأنشطة التي تقصدها [المستجيب يخاطب الباحث] حسب التعلم البنائي غير موجودة... لا نوظف أنشطة توظف مفاهيم من الحياة اليومية.

........صراحة لا يستخدم معلمو الدراسات الاجتماعية مهام تعلمية وأنشطة. التدريس يقوم على عرض معارف الكتاب.....

تكشف الاستجابات الواردة أعلاه أن غياب الأنشطة التعلمية عن بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية عُدَّت من أبرز العوامل المؤثرة على توظيف

التعلم البنائي. وتبين استجابات أفراد الدراسة أن غياب استخدام الأنشطة التعليمية يعكس وجود تصورات خطأ لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية حول الدور الكبير للأنشطة. ويمكن أن يستخلص من تعبيرات أفراد عينة الدراسة ما يأتي:

استمرار مسألة سوء فهم بعض المعلمين للتوظيف الفعال للأنشطة التعلمية يحول دون توظيف التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ لأن هذا الفهم الخطأ أدى بالمعلمين لتوظيف الأنشطة كأداة لتقديم المعلومات وليس لمساعدة المتعلم على بناء المعرفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البركات (Al-Barakat, 2003) التي كشفت أن لدى معلمي تربية الطفولة سوء فهم في كيفية استخدام الإيضاحات التعليمية كمصدر للأنشطة التعلمية في تنمية قدرات التلاميذ على اكتساب المعرفة.

وجود قناعة خطأ لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بأن الأنشطة لتعزيز المعرفة الموجودة بالمحتوى التعليمي، وليس من المطالب الرئيسة لتعلم المعرفة واكتسابها. وهذا لا يتوافق مع التوجهات العالمية التي تؤكد على دور ومحورية الأنشطة التعلمية في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها؛ كونها أداة رئيسة تسهم في انتاج المعاني والدلالات لما يتعلمه الطالب (Brophy, Alleman & O'Mahony 2000)

حرمان الطلاب من ممارسة العديد من الأنشطة التي تعد عبارة عن عمليات توظيف للمعارف في الحياة اليومية. وبالتالي فهذا يخالف جوهر التعلم البنائي الذي يربط المعرفة بحياة الطالب.

غياب التساؤلات التي تكون على شكل مهام تعلمية بهدف إثارة تفكير الطالب ووضعه في مواقف تتحدى ما تعلمه من أجل تدريبه على تحمل المسؤولية إزاء تعلمه. ولعل هذا الجانب يعد من أرقى ما تنادي به التوجهات العالمية في تدريس

الدراسات الاجتماعية من حيث تشجيع المتعلم ليتعلم ذاتياً ويتأمل في ممارساته التعلمية (Brophy, Alleman & O'Mahony 2000)

ويرى الباحث أن نتائج الدراسة المتعلقة بجانب الأنشطة تدلل أن غياب التعلم البنائي عن بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية يظهر وجود سيطرة للفهم التقليدي لدور الأنشطة التعليمية التعلمية في إحداث التعلم الفعال. وهذا الفهم، كما أشار الكراسنة (٢٠٠٥)، لا يتفق نوعياً مع النظرية والبحث التربوي والتوجهات العالمية في تدريس الدراسات الاجتماعية، التي تؤكد على الدور البنائي لمعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية، والذي يكون فيه معداً للأنشطة والمهام التعلمية ومسهلاً لتعلم الطلاب ومشاركاً لهم في بناء المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات.

الاستنتاجات والتوصيات:

حظي موضوع التعلم البنائي بأقصى درجات الاهتمام المتزايد في أواخر القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين، خاصة في ظل توجه حركات الاصلاح التربوي في مختلف بلدان العالم نحو تحسين جودة التعليم في مراحل التعليم العام كافة، إذ إن تحسين جودة التعليم لا يتأتى من فراغ، بل إنه عملية نمائية تتصف بالاستمرارية والنظامية والتكاملية في ظل الأدوار التي يجب أن يقوم بها معلمو التعليم العام في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية.

ولم تعد دراسة العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي من القضايا البحثية التي يمكن استقصائها بطريقة سهلة؛ كونها مرتبطة بالممارسات التدريسية لدى المعلمين، والتي تستند إلى معتقداتهم الابستمولوجية حول طبيعة البيئات التعلمية. وعلى الرغم من تعدد الأدوات التي يمكن من خلالها الكشف عن العوامل المؤثرة على ممارسات التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، إلاّ أنه يمكن القول أن المقابلة شبه المقننة، والتي اعتمدت عليها الدراسة الحالية تعد من

الأدوات المناسبة؛ كونها ساعدت على فهم الظاهرة المدروسة بعمق، وذلك من خلال الأسئلة السابرة التي وجِّهت إلى أفراد الدراسة. وعليه، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى استنتاجٍ رئيسٍ مفاده أن توظيف ممارسات التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المدارس الحكومية بمراحل التعلم العام السعودي يواجه العديد من العوامل التي تؤثر سلباً على توظيفه؛ الأمر الذي يشير إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية يحتاجون إلى مزيد من العناية والاهتمام في مجال توظيف التعلم البنائي في البيئات التدريسية.

وتستنتج الدراسة أن الضعف في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية وكتبها يؤثر على توظيف التعلم البنائي. وبالتالي فإن هذا العامل ينعكس سلباً على آليات اكتساب الطلبة للمعارف بطريقة بنائية تتيح لهم التفكير وحثهم على ملاحظة الظواهر واستخدام الحواس وتنظيم المعلومات التي يكتسبونها والتعبير عن أفكارهم. وبالتالي تحرم الطلبة من فرص تتحدى تفكيرهم بحيث ترتقي إلى مستويات التفكير العليا. وهذا الاستنتاج يتعارض مع التوجهات العالمية التي تؤكد أن الممارسات الفعالة للتعلم البنائي تسهم في تعريض الطلبة لفرص تتحدى تفكيرهم وتنميته وتمكينهم من مواجهة مشكلات وقضايا حياتية تعترضهم (Schur, Skuy, Zietsman, & Fridjhon, 2002).

وتأسيساً على ما تقدم؛ يمكن الوصول إلى استنتاج يؤشر على غياب مشاركة الطلبة في أنشطة ومهام تعلمية لبناء معارفهم؛ أي أن الطلبة لا يشاركون في تطوير أبنيتهم المعرفية، وذلك من خلال التنظيم والتدرج لتشكيل صور ذهنية كاملة وواضحة للمعارف المكتسبة. ولعل السبب في ذلك سيطرة طرق التلقين في تزويد الطلبة بالمعارف؛ الأمر الذي انعكس سلباً على التفاعل الاجتماعي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية. ومن هنا يخلص الباحث إلى استنتاج مفاده أن سيطرة حفظ المعرفة واستظهارها من خلال عمليات التقويم القائمة على حفظ

المعرفة واسترجاعها لم يسهم في تمكين الطلبة من الاقبال على تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية، وذلك في ظل غياب مشاركتهم في النقاشات الصفية وما يصاحبها من تفاعلات اجتماعية بين الطلبة مع بعضهم البعض وتبادلهم للأفكار، حيث إن ذلك يزيد من انسجامهم واندماجهم في التعلم.

وبناءً على ما تقدم؛ يمكن الوصول إلى استنتاج يؤكد أن ضعف الإعداد التربوي للمعلم يعد العامل الرئيس المؤثر سلباً على غياب ممارسات التعلم البنائي. وبالتالي فإن وجود هذا العامل يتعارض مع الدراسات التربوية التي تؤكد أن الإعداد التربوي للمعلم ليكون بنائياً يعتمد على فاعلية إعداده التربوي، حيث إن إدراك المعلم لممارسات التعلم البنائي وتطبيقها يعد السبيل الرئيس ليصبح المعلم بنائياً (Schur, et al., 2002; Kali & Aseem, 2012).

وفي ضوء ما سبق، تقدم الدراسة التوصيات الآتية:

تصميم سلسلة من البرامج التدريبية ذات النوعية المتميزة القادرة على تلبية احتياجات المعلمين في توظيف طرق ونماذج واستراتيجيات التعلم البنائي.

توزيع نشرات توعوية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية تعرفهم بطرق ونماذج واستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم البنائي.

تدريب معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية على كيفية ربط الجانب النظري (المجرد) بالجانب العملي في المنهج الدراسي.

عقد برامج تدريبية تتعلق بتطوير قدرات المعلمين والمعلمات على تصميم الأنشطة والمهام التعلمية في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في مراحل التعليم العام السعودي الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

عقد ورش عملية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بهدف تعريفهم على الآلية السليمة لتنفيذ أفكار التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية.

تطوير كُتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في مراحل التعلم العام الحكومي في ضوء النظرية البنائية.

إجراء مزيد من الدراسات تتعلق بالمعرفة البيداغوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية.

- الأحبابي، إيناس ومحمود، رائد.(٢٠٠٩). مدى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقته بالجنس والتخصص، مجلة علوم إنسانية، ٧(٤٢)، ١- ١٩.
- الأغبري، شفاء.(٢٠١٢). العلاقة بين استخدام مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم ومتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمؤهل لدى معلمي التربية الاجتماعية في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٣(٣)، ٣٥- ٥٧.
- البرعي، إمام. (٢٠٠٨). تعليم التربية الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول. القاهرة: دار العلم والإيمان.
- جروان، فتحي. (١٩٩٩). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: الإمارات العربية المتحدة.
- الدهمش، عبدالولي، الشمراني، سعيد.(٢٠١٢). طبيعة ممارسة معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية للاستقصاء العلمي من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٣(٤)، ٤٣٩- ٤٦٢.
- زيتون، حسن. (٢٠٠٢). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، عايش. (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- السليم، ملاك (٢٠٠٤). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود، ١٦(٢)، ٧٦٦- ٦٨٧.
- سليمان، سامي. (٢٠٠٤) أثر استخدام الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المستوى الثالث بقسم الجغرافيا كلية التربية/ تعز. مجلة الباحث الجامعي، ٦، ٢٨٥- ٣٠٨.
- الشطناوي، عصام والعبيدي، هاني. (٢٠٠٦). أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢(٤)، ٢٠٩- ٢١٨.
- الشعيلي، علي والغافري، علي. (٢٠٠٦أ). فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الثانوية في الكيمياء في سلطنة عُمان. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٨، ١١٣- ١٤٩.
- الشعيلي، علي والغافري، علي. (٢٠٠٦ب). أثر التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي على التفكير الإبداعي لدى طلبة الثاني الثانوي العلمي بسلطنة عُمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢(١)، ٢٣- ٣٣.
- عمران، حسن. (٢٠٠٦). أثر استخدام نموذج التعلم الاجتماعي في تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الأول في التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة، ٥- ٦ مارس، ٢٠٠٦، جمهورية مصر العربية.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (٢٠٠١). سيكولوجية التعلم الصفي. عمّان: دار الشروق.

- القيسي، محمد. (٢٠١١). ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشريعة في مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- كراسنة، سميح. (٢٠٠٥). تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١(١)، ٥٠- ٣١.
- الكراسنة، سميح. (٢٠٠٧). معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لمبحث التربية الاجتماعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣(٢)، ١٢٥- ١٤١.
- المحتسب، سمية. (٢٠٠٥). إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١(٤)، ٢٥٣- ٢٦٤.
- الميعان، هند. (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٨(٤)، ١١٧- ١٣٦.
- هندي، صالح، والتميمي، إيمان.(٢٠١٣). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٤(١)، ٢٤٧- ٢٨٠.
- يحيى، حسن، الشربيني، فوزي، الأهدل، أسماء، بارعيدة، إيمان والشربيني، داليا. (٢٠١٢). رؤية معاصرة في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية. جدة: خوارزم العلمية.

ثانياً: المراجع الإنجليزية.

- Al-Barakat, A. (2003). The effectiveness of the instructional pictures in the development of young children's linguistic skills from Jordanian teachers' perspectives. Dirasat, Educational Sciences (Journal of the University of Jordan), 30(1), 213-226.
- Al-Weher, M. (2004). the Effect of a Training Course Based on Constructivism on Student Teachers' Perceptions of the Teaching/Learning Process. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 32(2), 169-184.
- Arico, A. (2011). The effect of class size on inclusion student academic success. Unpublished Ed.D Dissertation, Walden University, USA.
- Ausbel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology, a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bayrakc, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. Australian Journal of Teacher Education, 34(1), 1- 22.
- Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist Approach to Learning– An Effective Approach of Teaching Learning. International Research Journal of Interdisciplinary &Multidisciplinary Studies (IRJIMS), -I(VI), 65-74.
- Boz, N. (2008). Turkish pre-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching. Australian Journal of Teacher Education, 33(5), 66-75.
- Brophy, J., Alleman, J. & O'Mahony, C. (2000). Elementary school social studies: yesterday, today, and tomorrow. In T. Good (ed). Elementary, middle, and junior high school in

America:: yesterday, today, and tomorrow. Chicago: University of Chicago Press.

- Burton, D. (2000). Research training for social scientists: a handbook for postgraduate researchers. London: SAGE.
- Carusi, A. (2003).Taking philosophical Dialogue. Retrieved 25 December 2006 from: http://www.prsitsn.leeds.ac.uk.philosophy/articles/carusi
- Creswell, J. (2008). Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions. London: SAGE Publications.
- Davies, P. (2006). Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than marks. Innovations in Education and Teaching International, 43(1), 69-82.
- Dewey, J. (1963). Experience and education. New York: Macmillan.
- Gagné, M. (1977). The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinerhart.
- Ginsburg, H. and Seo, K. (2000). Mathematics in Children’s Thinking. Mathematical Thinking and Learning, 1(2), 113-129.
- Glaser, B., and Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago, IL: Aldin Publishing Company.
- Gömleksiz, M. & Öner, Ü. (2013). An assessment of students' perceptions of constructivist learning-teaching process in social studies course in terms of several variables. Journal of Social Sciences, 6(14), 281-313.
- Hancock, E. & Gallard, A. (2004). Pre-service science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. Journal of Science Teacher Education, 15(4), 281-291.

- Harrington, R. & Enochs, L. (2009). Accounting for pre-service teachers' constructivist learning environment experiences. Learning Environment Research, 12, 45-65.
- Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experiences for social studies education. The Social Studies, 221-225.
- Khalid, A. & Azeem, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education.
- Li, L. & Gue, R. (2015). A student-centered guest lecturing: A constructivism approach to promote student engagement. International Journal of Humanities and Social Science, 2(5), 170-177.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). Research in education: a conceptual introduction. New York: Longman.
- Miller, R. & Perdo. J. (2006). Creating respectful classroom environments. Early Childhood Education Journal, 33(5),293-299.
- Moussianx, S. & Norman, J. (1997). constructivist teaching practices: perceptions of teachers and students. Retrieved 23 January 2013 from: http://www.ed.psu/si/journals.97pap32f.html
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2006). Effective teaching evidence and practice. London: SAGE.
- NCSS (2001). Creating Effective Citizens. Silver Spring, MD: NCSS.
- Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. Educational Leadership, 60(8), 25-29.
- Oliver, P. (2000). Research for business, marketing and education. London: Hodder and Stoughton.

- Kastens, K. (2004). Making DLESE into the source of pedagogical knowledge pertaining to the earth and the environment. White paper. Retrieved December 25, 2015 http://www.dlese.org/swikra/quality/uploads/1/Geo_PCK_source.pdf.
- Rowland, T., Huckstep, P. and Thwaites, A. (2004). Reflective on Prospective Elementary Teachers' Mathematics Content Knowledge: The Case of Laura. Proceeding of the 28th Conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education, 4, 121-128.
- Schur, Y., Skuy, M., Zietsman, A. & Fridjhon, P. (2002). A thinking journey based on constructivism and mediated learning experience as a vehicle for teaching science to low functioning students and enhancing their cognitive skills. School Psychology International, 23(1): 36–67.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29(7), 4–14.
- Singh, P. (2011). Developing a community of thinking: assessment of environmental education. Environmental Education Research, 17(1), 113-123.
- Singh, S. & Yaduvanshi, S. (2015). Constructivism in Science Classroom: Why and How. International Journal of Scientific and Research Publications, 5(3), 2250-3153
- Sung, Y. (2007). Are pre-service teachers constructivist in the constructivist teacher education program? Korean Educational Development Institute Journal of Educational Policy, 4(1), 9-24.
- Talts, L. & Kukk, A. (2013). Learning and teaching in the context of the value-based approach at the Younger school level. Problems of Education in the 21Century, 57, 141-152

- Wallace, C. & Kang, N. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An explanation of competing beliefs sets. Journal of Research in Science Teaching, 41(9), 936-960

- Wheatley, G. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. The Science Teacher, 75, 9-21.

- Woolfolk, A. (1998). Educational psychology. Boston: Allyn & Bcon.

- Yihong, G Xiaoying, W. & Yan, Y. (2014). EFL motivation development in an increasing globalized local context: a longitudinal study of Chinese undergraduates. Applied Linguistic Review, 5(1), 73-97.

- Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. European Journal of Teacher Education, 31(1), 35-53.

- Zhang, T., Torney-Purta, J & Barber, C. (2012). Students' conceptual knowledge and process skills in civic education: identifying cognitive profiles and classroom correlates. Theory and Research in Social Education, 40(1), 1-34.

ثقافة بحوث الفعل السائدة لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة ودورها في تحسين ممارساتهم المهنية

إعداد

د. أحمد بن محمد الزائدي

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بجامعة الملك عبدالعزيز

د. مرضي غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة أم القرى

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الثقافة السائدة لدى معلمي المدارس الثانوية عن بحوث الفعل، ومعرفة دورها في تحسين ممارساتهم المهنية، والكشف عما إذا كانت هناك ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع الثقافة السائدة لدى معلمي المدارس الثانوية عن بحوث الفعل التي تعزى لاختلاف المؤهل، التخصص - الخبرة في التدريس. وتحقيقاً لأهداف الدراسة اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي بشقيه الوثائقي والمسحي، وقاما بإعداد أداتين، الأداة الأولى لمعرفة واقع ثقافة بحوث الفعل وتكونت من أربعة أبعاد هي: الزمالة المهنية، والتعاون المهني، والممارسات التأملية، والتنمية المهنية المستدامة؛ أما الأداة الثانية فكانت لمعرفة دور بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية، طبقت على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة مكونة من (٣٥٣) معلماً بنسبة (٩,٩٨٪) من مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت درجة توافر الممارسات المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل لدى معلمي المدارس الثانوية في مجملها متوسطة وكانت مرتبة على النحو التالي: التعاون المهني، ثم الزمالة المهنية، تلاها الممارسات التأملية، وجاء أخيراً التنمية المهنية المستدامة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن دور بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية جاء بدرجة ضعيفة. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الثانوية حول ثقافة بحوث الفعل السائدة تعزى لاختلاف المؤهل، والتخصص؛ بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة.

ومما أوصت به الدراسة: توطين ممارسات بحوث الفعل بالمدارس وتعزيز القيم الداعمة لثقافة بحوث الفعل والمتمثلة في العمل التعاوني، والزمالة المهنية، والتجريب، و تشجيع المعلمين على الإبداع والابتكار في تقديم الحلول للمشكلات التربوية بالمدرسة. إعداد برامج لتدريب المعلمين على القيام ببحوث الفعل، ومشاركة المشرفين التربويين في تطبيق هذا النوع من البحوث في المدارس، وتقديم الدعم الفني للمعلمين، و ضرورة تضمين بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم وتمكين الطالب المعلم من ممارساتها تطبيقيا.

أولا: الإطار التمهيدي للدراسة.

مقدمة:

يواجه معلم اليوم تحديات غير مسبوقة تعترض مسيرته المهنية، وبات بقاؤه في المهنة والوفاء بمتطلباتها المتجددة، والتكيف مع المتغيرات الحديثة التي تواجهها الأنظمة التعليمية مرهوناً بقدرته على تطوير قدراته وتنمية نفسه مهنياً. فلم تعد برامج إعداد المعلم قبل الخدمة كافية لمواكبة المتغيرات المستجدة، كذلك لم تعد برامج التدريب أثناء الخدمة رغم قلتها وجوانب القصور العديدة التي تعتريها كافية لتحقيق مفهوم التنمية المهنية للمعلم. وعطفا على ما أفرزته تحديات القرن الواحد والعشرين من تحول نوعي في أدوار المعلم الذي لم يعد مقتصراً على التلقين ونقل المعرفة؛ بل تحول للتركيز على المتعلم وجعله محوراً للعملية التعليمية وإكسابه المهارات اللازمة للقرن الواحد والعشرين والمتمثلة في التفكير الناقد، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وما يقتضيه ذلك من تنمية مهارات التفكير العليا.

هذا بدوره ألقى بظلاله على واقع التنمية المهنية للمعلمين؛ كونها السبيل لتحسين الممارسات المهنية؛ لمواكبة هذه المستجدات الحديثة؛ إذ بات ينظر للمدرسة بحسبانها منظومة مهمة في التحول نحو مفهوم مجتمعات التعلم المهني التي تمثل مرتكزا محوريا لتوفير فرص التعلم المستمر للمعلمين وخلق ثقافة مدرسية تعزز قيم العمل التعاوني المشترك من جهة، وتوطين مفهوم التنمية المهنية بالمدرسة من جهة أخرى من خلال التحول النوعي في طبيعة الممارسات المهنية لمجتمع المدرسة. كما تأتي المرحلة الثانوية كأهم مراحل التعليم العام؛ كونها تؤهل الطالب لمواصلة التعليم العالي أو الدخول في واقع الحياة العملية، وما يتلقاه الطالب من تعليم نوعي في هذه المرحلة ينمي لديه مهارات التعلم الذاتي، والقدرة على حل المشكلات،

واتخاذ القرارات، والتفكير الناقد والإبداعي بما يحقق لمخرجات التعليم الثانوي قيمة مضافة ؛وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا بوجود ممارسات مهنية نوعية لدى المعلمين تمكن الطالب من اكتساب هذه المهارات. ومن هنا تتأكد الحاجة لضرورة مواكبة الممارسات المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية للاتجاهات التربوية الحديثة من خلال الارتقاء بنوعية برامج التنمية المهنية، وفرص التعلم المستمر التي تحقق النمو المهني للمعلم وتجدده باستمرار؛ ليلبي الاحتياجات التربوية والتعليمية المستجدة.

وتأتي بحوث الفعل Action Researches في هذا السياق بوصفها أداة فاعلة في معالجة المشكلات التربوية المتعددة من خلال قيام المعلمين برصد هذه المشكلات ومعالجتها من خلال تبني استراتيجية بحوث الفعل التي تحقق فرص التعلم المستمر والتنمية المهنية للمعلمين؛ مما ينعكس على تحسين ممارساتهم المهنية. إذ ظلت البحوث التقليدية قاصرة عن معالجة الكثير من المشكلات التربوية الميدانية؛ لوجود فجوة عميقة بين النظرية والممارسة، وبعدها في كثير من الأحيان عن تقديم الحلول الواقعية القابلة للتطبيق. ومثلت هذه البحوث والنظريات التربوية تجسيدا لهرمية عملية التعلم كما وصفها هارون (٢٠٠٥) بتجاهل دور المعلم وإقصائه عن المشاركة في البحث التربوي، ومن ثم في القرار التربوي إذ إن ما ينتج عن هذه البحوث لا ينبع من الصف، وما يدور فيه؛ بل من الباحثين وصناع السياسات التعليمية في سياق هرمي من الأعلى إلى الأسفل؛ مما يضعف من دور المعلم، ويعمق الهوة بين النظرية والممارسة. كما تأتي أيضاً وسيلة فاعلة لتحسين الممارسات المهنية للمعلمين من خلال ما تحدثه من تحول نوعي في الفكر والممارسة وما تخلقه من فرص للتعلم المستمر، والعمل التعاوني الجماعي القائم على المهنية.

ويشير تشيو هوي (٢٠١١) Chiou-hui إلى أن بحوث الفعل ولأكثر من عقدين ماضيين أصبحت واسعت الانتشار كاتجاه جديد للتنمية المهنية للمعلمين.

ويضيف دارلنق هاموند (٢٠٠٦) Darling-Hammond أن الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين تؤكد على إشراك المعلمين في تحديد مشكلات وتساؤلات ذات علاقة بممارساتهم المهنية ؛لمناقشتها ، وجمع البيانات حيالها واستقصائها واستخدام الدروس المستفادة من تعلمهم لتحسين ممارساتهم المهنية. ويرى جاريشا و روبن (٢٠٠٨) Garcia and Robin أن المعلمين في بحوث الفعل يقومون باستقصاء ممارساتهم الشخصية فهم بذلك يكونون موضوعاً وهدفاً لمجريات البحث. وفي ذات السياق يؤكد العديد من الباحثين (دارلنق هاموند ، ٢٠٠٦؛ جونسون، ٢٠٠٥؛ ماكنف و وايتهيد ، ٢٠٠٦؛ ميلرل، ٢٠٠٦؛ سترنجر، ٢٠٠٧) (Darling-Hammond, 2006; Johnson,2005; Mcniff and Whitehead,2006; Mertler,2006;Stringer,2007) على أهمية تشجيع المعلمين لتبني بحوث الفعل لاستقصاء ممارساتهم المهنية كأداة فاعلة في تحسين وتطوير الممارسات المهنية. ويبرز كنج و نيومان (٢٠٠٠) King and Newmann أهمية الثقافة التعاونية كإحدى الركائز المهمة في بحوث فعل المعلمين ؛وذلك لأن التغذية الراجعة و المعلومات الجديدة والأفكار لا تنشأ من التعلم الفردي - الذي تكرسه أساليب التنمية المهنية التقليدية- ولكن من خلال الحوار والتفاعل مع الآخرين، كما أن التعاون يفترض أن يؤدي إلى خلق ثقافة التعلم المستمر والمساعدة في بناء مجتمع التعلم الذي يعزز، ويدعم، و يشجع على التعلم. كما يشير كروكت (٢٠٠٢) Crokett إلى حدوث تحول نوعي في أساليب التنمية المهنية للمعلمين من خلال تركيز الاهتمام على خلق مجتمعات التعلم التي تعزز الاستقصاء المشترك المبني على تحسين الممارسات المهنية للمعلمين.

وفي سياق متصل عرف ماكنف و وايتهد (٢٠٠٦) McNiff and Whitehead بحوث الفعل بأنها نوع من الاستقصاء الذي يجعل الممارسين في أي مكان قادرين على بحث وتقويم عملهم، وهو البحث الذي يقوم به المعلمون

لاستقصاء ممارساتهم المهنية في مسعاهم لفهم وتحسين طبيعة عملهم المحددة، كما أن هذا البحث يسمح للممارسين لأخذ المبادرة في تحسين وفهم أفضل لعملهم مع الطلاب.

ومن خلال المضامين التي يعكسها مفهوم بحوث الفعل تبرز أهمية بحوث فعل المعلمين من خلال ما أشار إليه جونسون (٢٠٠٥) Johnson بأن بحوث الفعل تعد الطريقة الأكثر كفاءة وفاعلية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين؛ لأنه قائم على الملاحظة المنظمة لممارسات التدريس الشخصية، وتسمح للربط بين النظرية التربوية والبحث لممارساتهم الصفية وتجعلهم أكثر تأملاً وتحليلاً لممارساتهم التدريسية. ويضيف ميلرل (٢٠٠٦) Mertler أن بحوث الفعل يمكن أن تستخدم بنجاح في الواقع التربوي لفاعلية الربط بين النظرية والممارسة، وتحسين الممارسات التربوية، وتمكين المعلمين، كما تعد وسيلة لتعزيز النمو المهني.

ويجمل تشيو هوي (٢٠١١) Chiou-hui القول: بأن الأدبيات التربوية الحديثة تصف المعلم الفعال كونه ممارسا ناقدا ومتأملا وهو ما لا يمكن تحقيقه من خلال الأساليب التقليدية في التنمية المهنية وهو ما يؤكد الحاجة لخلق نموذج مختلف للتنمية المهنية للمعلمين مما يجعل الحاجة لتطوير المعلم المجرب مطلبا وحاجة ملحة. ومن هنا تأتي هذه الدراسة منسجمةً مع هذا التوجه الحديث للوقوف على واقع ثقافة بحوث الفعل السائدة ودورها في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين بالمرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التعليم لتحسين مخرجات التعليم من خلال ما طرحته من مشاريع تطويرية تستهدف تحسين العملية التربوية والتعليمية ومنها: المشروع الشامل لتطوير التعليم، والمشروع الشامل لتطوير المناهج، ومشروع تطوير مناهج العلوم

والرياضيات، ومشروع التعليم الثانوي المرن (نظام المقررات)، ومشروع تطوير استراتيجيات التدريس، ويمثل المعلم قاسماً مشتركاً لنجاح هذه المشروعات التعليمية مجتمعة متى ما أحسن تطويره وتنميته، بما يتواكب مع أهداف هذه المشروعات التطويرية وتطلعات القائمين عليها.

والمتفحص لواقع برامج التدريب أثناء الخدمة التي تستهدف المعلمين لإنجاح هذه المشروعات والرقي بالعملية التربوية يكاد يلمس بعد هذه البرامج من حيث المحتوى و الأساليب والإجراءات عن الاحتياج الحقيقي للمعلم من جانب، وعدم قدرة المعلم على نقل محتوى هذه البرامج للممارسة و التطبيق من جانب آخر ؛مما ينعكس سلباً على ممارسات المعلمين، ومن ثم مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. حيث أشارت دراسة الأنصاري (٢٠٠٤) إلى تدني الفرص التدريبية المتاحة للمعلمين، واعتمادها على المحاضرة، وافتقارها للممارسة العملية. و أوضحت دراسة الشهراني (٢٠١١) انخفاض مستوى خريجي كليات التربية، و انخفاض مستوى أداء معلمي التعليم العام، كما أشارت إلى الفجوة القائمة بين ما تقدمه برامج التدريب أثناء الخدمة وما يمارسه المعلم حقيقة في الصف الدراسي، وعدم قدرة هذه البرامج على إحداث التغيير الإيجابي في ممارسات المعلمين بما ينعكس على تحسين تعلم الطلاب. كما وصفت دراسة الحربي(٢٠١١) برامج التدريب أثناء الخدمة بالتقليدية واعتمادها على أسلوب الإلقاء وغلبة الجانب النظري على العملي.

كما أن الإشراف التربوي الذي يهدف بشكل رئيس إلى تحسين عمليتي التعليم و التعلم من خلال ما يضطلع به من أدوار فنية في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين من خلال الأساليب الإشرافية المتعددة يعاني من قصور في تحقيق أهدافه؛ إذ تشير العديد من الدراسات، ومنها: دراسة (الزهراني، ١٤٢٥؛ الرميح، ١٤٢٥؛ الخديدي، ١٤٣٤) إلى ضعف الإشراف التربوي في ممارساته، و بعده عن تحقيق

الدور المأمول منه، بل أنه لا يتيح فرصا حقيقية للنمو المهني للمعلمين، وقلما يسهم في حل المشكلات المهنية .

علاوة على ذلك وعلى مستوى المدرسة تشهد التنمية المهنية للمعلمين العديد من الإشكالات إذ يعارض بعض مديري المدارس خروج المعلمين للالتحاق بالبرامج التدريبية أثناء الدوام الرسمي؛ لعدم وجود من يحل محلهم (رواس، ٢٠٠١). بالإضافة إلى عزوف بعض المعلمين عن البرامج التدريبية المسائية لضعف الحوافز التشجيعية، إضافة لانهماك مدير المدرسة في الأعمال الإدارية على حساب الجوانب الفنية التي تعنى بتحسين الممارسات المهنية للمعلمين، وفي هذا السياق يؤكد العنتر (١٤٣٤) ضرورة تخفيف الأعباء الإدارية على المديرين وحثهم على الاضطلاع بأدوارهم تجاه تحسين ممارسات المعلمين وتنميتهم مهنيا. كما يرى التميمي(١٤٣٠) حاجة مديري المدارس لبرامج تدريبية تمكنهم من القيام بدورهم في تحسين ممارسات المعلمين المهنية.

وتأسيساً على ما تقدم أكدت دراسة الزائدي (٢٠١٣) على ضرورة ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة في المدارس الثانوية، وتشجيع الممارسات المهنية الفردية والجماعية، والآليات الداعمة لتحقيق مفهوم التنمية المهنية المستدامة والممارسات المهنية المرتبطة بها. وتشير هذه المؤشرات مجتمعة لضرورة التحول النوعي في أساليب التنمية المستمرة للمعلمين نحو أساليب حديثة ومبتكرة تنطلق من المدرسة وتستثمر خبرات المعلمين في توفير فرص التعلم المستمر التي تنعكس على تحسين ممارساتهم من خلال تبني بحوث الفعل وتوظيفها في خلق ثقافة العمل الجماعي و التعاون، وتبادل الخبرات، وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على مدى توافر ثقافة بحوث الفعل لدى المعلمين بالمدارس الثانوية، ومعرفة دور بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية وتسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

ما الثقافة السائدة لدى معلمي المدارس الثانوية عن بحوث الفعل من وجهة نظرهم؟

ما دور بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية لمعلمي المدارس الثانوية من وجهة نظرهم؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول ثقافة بحوث الفعل السائدة والتي تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التدريس، الحصول على دورات تدريبية في بحوث الفعل)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

التعرف على واقع ثقافة بحوث الفعل السائدة لدى المدارس الثانوية.

معرفة دور بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية لمعلمي المدارس الثانوية.

الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية حول ثقافة بحوث الفعل السائدة والتي تعزى لاختلاف متغيرات المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التدريس، الحصول على دورات تدريبية في بحوث الفعل.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله إذ أضحت بحوث الفعل من الممارسات المهنية المتميزة التي تحقق العديد من الإيجابيات وتتبلور أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

تمثل بحوث الفعل أداة فاعلة في جعل المعلم فاعلاً وممارساً ناقداً ومتأملاً (تشيو هوي، ٢٠١١ (Chio-hui كما أن بحوث الفعل لاتجعل المعلمين يشعرون

بالتحسن في ممارساتهم المهنية فحسب؛ بل تحقق مكاسب لتعلم الطلاب (دارلنق هاموند، ٢٠٠٦ (Darling-Hammond، إضافة إلى أن بحوث الفعل تستخدم بنجاح في الواقع التربوي لفاعلية الربط بين النظرية و الممارسة، وتحسين الممارسات التربوية، وتمكين المعلمين، وتعد وسيلة لتعزيز النمو المهني (ميلرل، ٢٠٠٦ (Mertler)

تنسجم هذه الدراسة مع التوجهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين والداعية لتحول المدارس لمجتمعات تعلم مهنية، وجعل التنمية المهنية للمعلمين مرتكزةً على المدرسة.

تبرز أهمية الدراسة في تعزيز مفاهيم التعلم المستمر، والتعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة للمعلمين من خلال استخدام بحوث الفعل؛ بما يسهم في تجدد المعلم وتحسين ممارساته المهنية بصفة دائمة ومستمرة.

تأتي الدراسة ملبية لحاجات ومتطلبات مشروعات وزارة التعليم التطويرية من خلال تحسين الممارسات المهنية للمعلمين باستخدام بحوث الفعل.

يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في نشر وتنمية ثقافة بحوث الفعل لدى المعلمين من خلال معرفة واقع ثقافة بحوث الفعل.

لفت انتباه المسؤولين عن إعداد وتدريب المعلمين إلى أهمية تضمين بحوث الفعل في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: واقتصر على تناول أحد أنواع بحوث الفعل وهو بحوث المعلمين لانسجامه مع متغير الدراسة الرئيس تحسين الممارسات المهنية، وما يترتب عليه من تحقيق التنمية المهنية، كما تمثلت الحدود الموضوعية للثقافة السائدة لدى المعلمين حول بحوث الفعل في أبعادها التالية: الزمالة المهنية، والتعاون المهني، والممارسات التأملية، والتنمية المهنية المستدامة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على استطلاع رأي المعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية حول الثقافة السائدة حول بحوث الفعل.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة الميدانية على المدارس الثانوية بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦ هـ.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات المهنية:

يمكن تعريف الممارسات المهنية إجرائيا بتوظيف المعلم للمعارف والمهارات المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم بحرفية وكفاءة وفاعلية في ضوء الشعور بالمسؤولية القائمة على المحاسبية، والمعززة بالاتصال الفعال، والتميز في الأداء بما يحقق المهنية في الفكر والممارسة.

بحوث الفعل:

بحث منظم يقوم فيه الممارسون التربويون بجمع المعلومات والبيانات حول مشكلة تربوية ما أو ممارسة مهنية لمساعدتهم في حل المشكلة أو تطوير الممارسات المهنية في ضوء الفكر التربوي؛ مما يجعلهم قادرين على فهم عملهم بشكل أفضل وينعكس إيجاباً على تنميتهم مهنياً.

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي؛ لكونه أكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة والأنسب لتحقيق أهدافها. ويعرف العساف (٢٠٠٦) البحث المسحي: " بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ووجودها فقط" فمن خلال البحث المسحي تم استطلاع آراء المعلمين عن ثقافة بحوث الفعل ودورها في تحسين ممارساتهم المهنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم بحوث الفعل:

باتت التنمية المهنية للمعلمين من القضايا الملحة التي تتصدر أولويات مبادرات الإصلاح التربوي في العالم، وبدأ التركيز على منظومة المدرسة كبيئة حاضنة لممارسات التنمية المهنية إذ تعد المدرسة بمثابة محور وبؤرة التركيز في عمليات التنمية المهنية. وتعد بحوث الفعل Action researches أو ما يعرف بالبحوث الإجرائية، أو بحوث المعلمين من أحدث الأساليب التي تنمي المعلمين أفراداً وجماعات. وتختلف بحوث الفعل عن البحوث التقليدية التي يقوم بها الباحثون

المحترفون والتي عادة ما تتناول مشكلات بحثية في الميدان التربوي عادة ما تخلص لتوصيات أو مقترحات على الآخرين تنفيذها؛ بينما تتصدى بحوث الفعل لمشكلات ميدانية يواجهها المعلمون في واقعهم الميداني ويسعون من خلالها لإيجاد الحلول لهذه المشكلات وطرح البدائل المختلفة وتجريبها حتى يتم التوصل لحل المشكلة أو التقليل من آثارها السلبية.

ومن المسلم به أن نتائج الكثير من الأبحاث التقليدية الأكاديمية لم تفلح في حل المشكلات التربوية لما تتسم به من النظرية والتعميم، إذ عادة ما تصطدم نتائجها بتباين الواقع المدرسي، واختلاف السياق الذي تعمل فيه كل مدرسة وخصوصيتها، ومن هنا بدأ التحول نحو التنمية المهنية النابعة من المدرسة؛ إذ تعمل بحوث الفعل على تحسين ممارسات المعلمين وفق احتياجاتهم وطبيعة المشكلات التي يواجهونها (النبوي، ٢٠٠٨، ص ٢٨٩).

ويعود الفضل لتطور فكرة بحوث الفعل لكورت لوين Kurt Lewin عالم علم النفس الاجتماعي الألماني الذي وجد أن الطرق التجريبية غير كافية وغير مرضية في دراسة العديد من الظواهر الاجتماعية وحاول البحث عن طرق تكون مبنية على الحياة الحقيقة للناس، ومنذ ذلك الحين دأب الباحثون على استخدام بحوث الفعل لدراسة المشكلات التي تمس الواقع الإنساني المعاش.

وفي ذات السياق برزت عدة تعريفات لبحوث الفعل فيصفها لوين Lewin (١٩٤٦) بأنها العملية الحلزونية ذات الثلاث خطوات: التخطيط، والتطبيق، والتقويم. وفي مرحلة لاحقة عرف كوري Corey (١٩٥٣) بحوث الفعل بأنها: العملية التي يدرس فيها الممارسون علميا مشكلاتهم بغية توجيه، وتصحيح، وتقويم قراراتهم وممارساتهم، غير أنه لم يشر للعملية الحلزونية.

بينما يعرف كالهون Chalhoun (١٩٩٤) بحوث الفعل بأنها: دراسة ما يحدث في المدرسة وتقرير كيفية جعل المدرسة مكانا أفضل للتعلم. ويصف ماكسويل Maxwell (٢٠٠٤) بحوث الفعل بأنها استراتيجية لتطوير ومساعدة الممارسين كالمعلمين، والطلاب، والإداريين لتطوير ممارساتهم بعقلانية وعدالة. بينما يرى هوبكنس Hopkins (٢٠٠٢) أن بحوث الفعل: نوع من الاستقصاء التأملي لتحسين الممارسات التربوية وفهمها، والظروف التي تحدث فيها. كما عرف بحوث الفعل (البحث الإجرائي) الدريج و آخرون (٢٠١١) بأنه عملية يقوم خلالها الممارسون بدراسة وتأمل ممارساتهم لحل المشكلات الواقعية التي يواجهونها في عملهم بهدف عقلنة وعدالة وتحسين ممارساتهم التربوية والاجتماعية وفهمهم لطبيعة العملية التعليمية، والبيئية، والظروف التي تنظم من خلالها.

ومن الملاحظ ارتباط بحوث الفعل بالممارسة التفكرية التأملية؛ حيث يشير حيدر (٢٠٠٤) إلى أن بحوث الفعل أو البحوث الإجرائية والممارسة التأملية وجهان لعملة واحدة هي حل المشكلات، والأقرب لحل مثل هذه المشكلات التربوية في واقع المدرسة هم المعنيون بها من الممارسين التربويين سواء المعلمين أو الإداريين، ويقتضي ذلك امتلاك الكفايات اللازمة للقيام بالبحث الإجرائي. وبشكل عام تصبح بحوث المعلمين بحوث فعل عندما يضطرون لتوجيه ممارساتهم لاتجاه جديد، أو القيام بدراسة جديدة لما يحدث في فصولهم. ويمكن القول: بأن بحوث الفعل مبنية على التعلم من خلال الممارسة عندما يتصدى مجموعة من المعلمين لمشكلة في واقعهم المدرسي ويحاولون حلها، ومن ثم ينظرون لمدى نجاح جهودهم، وعندما تكون النتائج غير مرضية يعيدون المحاولة مرة أخرى، وبذلك تتوافر فرص التعلم من خلال التعاون، والتفاعل بين المعلمين أثناء الاستقصاء، والتفكر والتأمل في ممارساتهم، كما يتم تحسين الممارسات المهنية باختبار الحلول، وتطبيقها؛ للوصول إلى الحلول العملية للمشكلات.

ويمكن تعريف بحوث الفعل إجرائياً: بحث منظم يقوم فيه الممارسون التربويون بجمع المعلومات والبيانات حول مشكلة تربوية ما أو ممارسة مهنية لمساعدتهم في حل المشكلة أو تطوير الممارسات المهنية في ضوء الفكر التربوي مما يجعلهم قادرين على فهم عملهم بشكل أفضل وينعكس إيجاباً على تنميتهم مهنياً.

وفي ضوء ما عرض من مفاهيم حول بحوث الفعل يمكن استخلاص ما يلي:

بحوث الفعل في طبيعتها هي بحوث إجرائية تطبيقية نابعة من مشكلات تربوية قائمة.

تنبع الحاجة لبحوث الفعل مما يواجه المعلمون والممارسون التربويون من مشكلات مهنية قائمة.

يقوم المعلمون بدافع من ذواتهم إجراء هذا النوع من البحوث وفق منهجية علمية محددة تقوم على الملاحظة وجمع البيانات؛ بغية الوصول لحلول لمشكلاتهم المهنية التي يواجهونها وتحسين ممارساتهم المهنية بما يحقق التحسن في أدائهم التدريسي.

ثقافة بحوث الفعل:

لا تعد ثقافة بحوث الفعل ثقافة مستقلة بذاتها؛ بل هي انعكاس لثقافة المدرسة، وتمثل ثقافة المدرسة بوتقة تنصهر فيها القيم التي يؤمن بها العاملون في المدرسة، وتعبر عن سلوكاتهم الظاهرة، وممارساتهم المهنية. ويرى بيترسون (٢٠٠٢) Peterson أن ثقافة المدرسة تؤثر على الطريقة التي يفكر، ويشعر، ويتفاعل بها العاملون في المدرسة، ومن هذا المنطلق تؤدي ثقافة المدرسة دوراً فاعلاً في تشكيل طبيعة الممارسات المهنية التي تسود في المدرسة.

وتعبر ثقافة المدرسة كما يعرفها ماسلوسلكي (٢٠٠١) Maslowski عن الافتراضات الأساسية والأعراف والقيم التي يشترك فيها العاملون بالمدرسة، وتؤثر على ممارساتهم المهنية بالمدرسة. ويضيف هيك وماركولايدز (١٩٩٦) Heck and Marcoulides أن ثقافة المدرسة تؤدي دوراً مؤثراً في تعزيز فاعلية المدرسة. ويرى سيرجوفاني (٢٠٠٦) Sergiovanni أن الالتزام والأداء المرتفعين يمثلان علامة فارقة للمدارس التي تتمتع بثقافة تنظيمية إيجابية. ويحدد فولن (٢٠٠١) Fullan المظاهر المشتركة للثقافات المدرسية التي تقدر التعلم المهني والالتزام بتعزيز تعلم الطلاب كانعكاس لممارساتهم المهنية في الإحساس المشترك بالأهداف والقيم، والأعراف المتعلقة بالتعلم والتحسين المستمرين، وعلاقات الزمالة التعاونية، وفرص حل المشكلات وتبادل الخبرات بشكل جماعي.

وفي ذات الصدد يلخص ستول وفنك (١٩٩٦) Stoll and Fink الأعراف (القواعد غير المكتوبة) وهو ما يتعارف عليه العاملون بالمدرسة ويصبح عرفاً حاكماً لممارساتهم المهنية بالمدرسة في سبيل التنمية المهنية والتحسين المستمر كسلوكات ظاهرة تعبر عن القيم التنظيمية المشتركة والتي تجسد الثقافة المدرسية فيما يلي:

١. الأهداف المشتركة (نحن نعرف إلى أين نحن ماضون).

٢. المسؤولية عن النجاح (يجب أن ننجح).

٣. الزمالة (نحن نعمل جميعا).

٤. التحسين المستمر (يمكن أن نكون أفضل).

٥. التعلم مدى الحياة (التعلم للجميع).

٦. المخاطرة (نحن نتعلم بتجريب شيئاً جديداً).

٧. الدعم (هناك دائماً شخص ليقدم المساعدة).

٨. الاحترام المتبادل (كل شخص لديه ما يقدمه).

٩. الانفتاح (نحن قادرون أن نناقش اختلافاتنا).

١٠. الاحتفال (نشعر بالفخر عن أنفسنا).

ويضيف ديل و بيترسون (٢٠٠٩) Deal and Peterson أن لثقافة المدرسة تأثيراً على سلوكات و توقعات و افتراضات و اعتقادات المعلمين حول ممارساتهم المهنية التي تتلخص في:

- أهمية التطوير المهني بالنسبة للمعلمين.
- هل طريقة عمل المعلمين بشكل تعاوني جماعي أو تطغى عليه الفردية؟
- درجة الثقة بين الإداريين، والمعلمين.
- المسؤولية العامة من قبل المعلمين حول تعلم الطلاب.
- تعاملهم مع إخفاقات الطلاب وعدم إنجازهم، وضعف أدائهم.
- طريقة تفاعل واتصال المعلمين في ممرات المدرسة وفي غرفة المعلمين، والاجتماعات.
- اللغة المشتركة والموضوعات التي يتحدثون فيها بشكل عام أو خاص.
- ما يقدمونه من دعم وتشجيع لزملائهم المعلمين المبدعين والمبتكرين.
- اعتقادهم بأن جميع الطلاب قادرين على التعلم.
- اعتقادهم بتأثير الخلفيات الاجتماعية التي ينحدر منها الطلاب في تحديد قدراتهم على التعلم.

وتأسياً على ما تقدم تعد ثقافة بحوث الفعل امتداداً لثقافة المدرسة وما يؤمن به العاملون بالمدرسة من قيم وما يحكمهم من أعراف سائدة توجه سلوكاتهم نحو ممارساتهم المهنية. لذا بات من الضروري - لكي تصبح الممارسات المرتبطة ببحوث الفعل جزءاً لا يتجزأ من ثقافة المدرسة- أن يكون لدى المعلمين والإداريين مجموعة من القيم التنظيمية المشتركة التي يمكن اشتقاقها مما أورده كل من ستول و فنك (١٩٩٦) و ديل و بتيرسون (٢٠٠٩) فيما يلي:

الزمالة: تعكس طبيعة التفاعل والاتصال بين المعلمين، والتي تتجاوز العلاقات الاجتماعية والإنسانية لتكون علاقات قائمة على المهنية من خلال ما يبدونه من دعم ومساعدة، والانفتاح في مناقشة التحديات والصعوبات المهنية التي يقابلونها، والعمل بروح الفريق وبشكل جماعي، وتمثل هذه القيمة التنظيمية ركيزة أساسية في بحوث المعلمين.

التجريب والمخاطرة: وتبرز أهمية التجريب في المبادرة لتبني الأفكار الجديدة، والانفتاح عليها وتحمل المخاطرة في تبنيها وتجريبها، والدعم والتشجيع من الإداريين، ومن المعلمين لبعضهم البعض، لتطوير الممارسات المرتبطة بالتدريس وتعلم الطلاب، ويعكس ذلك المهنية العالية للتطور المهني للمعلمين والإقبال والاستعداد والانفتاح لكل ما يزيد من فاعلية المدرسة ويعمل على تطويرها، كما تشكل هذه القيمة التنظيمية إطاراً عملياً لتبني بحوث الفعل كأداة فاعلة لتعزيز التجريب وتبني الأفكار الخلاقة.

الثقة: تمثل الثقة عاملاً مهماً في ثقافة بحوث الفعل فيما يبديه المعلمون تجاه بعضهم البعض من ثقة واحترام، كما أن العلاقات المبنية على الثقة تعد رافداً قوياً للتنمية المهنية، وتشجع المعلمين على التعلم والمساهمة في تعزيز تعلم الطلاب،

ومناقشة القضايا التربوية والتعليمية في جو من الحميمية والصراحة بين المعلمين والإداريين.

الدعم: يعد الدعم عنصراً مهماً في الإقبال على حل المشكلات المهنية التي تطور ممارسات التعليم والتعلم من خلال ما تبديه إدارة المدرسة من تعاون في تقديم الوقت الكافي لمناقشة هذه المشكلات وحلها من خلال بحوث الفعل، وكذلك ما يلقاه المعلمون من دعم مهني يتمثل في تقديم الخبرات والمهارات والمعارف لبعضهم البعض.

التعاون: يمثل التعاون مظهراً حقيقاً لما تعكسه الثقافة السائدة من خلال الإحساس بالأهداف المشتركة، والعمل الجماعي، وتبادل الخبرات، والتصدي للمشكلات التربوية من خلال التخطيط المشترك والتقويم الذاتي، والتأمل لطبيعة الممارسات المهنية، ويمثل التعاون نقطة محورية في بحوث الفعل كما يؤدي للقضاء على الفردية، والانعزالية التي تسود بين المعلمين.

التقدير والاعتراف: يشعر المعلمون بأهميتهم وأنهم يلقون الاحترام والتقدير من الطلاب، وأولياء الأمور ومن مدير المدرسة ومن زملائهم، وأنهم جزء من المدرسة، كما يشعر المعلمون بأهمية ما يقومون به، وأن العمل الذي ينجزونه يلقى تقديراً عالياً من زملائهم ومن مدير المدرسة وكذلك من المجتمع.

المشاركة في صنع القرار: يشارك المعلمون في صنع القرار مما يشعرهم بأهميتهم في المدرسة؛ مما يجعلهم يتفاعلون بشكل إيجابي في تنفيذ القرارات التي تزيد من فاعلية تعلم الطلاب وفاعلية المدرسة.

الاتصال المفتوح: تجسد هذه القيمة أهمية بالغة في تعزيز الاتصال بين المعلمين، والشفافية في طرح الأفكار؛ والنقد البناء دون تردد أو خوف.

وفي إطار التحسين المدرسي يشير المنظرون التربويون إلي أن ثمة مجموعة من التساؤلات التي يجب أن تطرح في سبيل سبر غور الثقافة السائدة بين المعلمين حول القيم التنظيمية التي تشكل سلوكاتهم نحو بحوث الفعل، التي يحددها كارتر و هالسال (١٩٩٨) Carter and Halsall في التساؤلات التالية:

هل تتسم ممارسات المعلمين بالانسجام والتكامل أم أنها قائمة على الانعزالية والفردية؟

هل لدى المعلمين قناعة وإيمان بضرورة التعلم وحاجتهم لأن يكونوا معلمين ومتعلمين، وقدرتهم على تقدير احتياجاتهم للتعلم بموضوعية؟

هل يسود العلاقات بين المعلمين لغة مهنية مشتركة لنقد ممارساتهم وتبادل الخبرات ومناقشة المشكلات المهنية المشتركة أم أن هناك تقوقع وانكفاء على الذات واعتبار ذلك شأن خاص؟

هل لدى المعلمين روح المبادأة والإقبال على التجريب وتحمل المخاطرة في سبيل تطوير ممارساتهم المهنية وإمعان التفكر من خلال الاستقصاء للممارسات التجريبية؟

إن الإجابة عن هذه التساؤلات تقود لتشخيص وتقويم الثقافة السائدة حول بجوث الفعل وترسم إطاراً عملياً لخلق هذه الثقافة. لذا بات من الضروري ولتوطين ممارسات بحوث الفعل كأداة فاعلة في تحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلمين لتحسين ممارساتهم المهنية تعزيز القيم التي تعكس السلوكات التي تضمنتها التساؤلات السابقة وخلق الثقافة الإيجابية التي توفر البيئة المناسبة لتحويل ممارسات المعلمين الفردية نحو التعاون والعمل الجماعي وخلق فرص التعلم المستمر.

دور بحث الفعل في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين:

إن مشاركة المعلمين في برامج وفعاليات التنمية المهنية غالباً لا تؤدي إلى تعزيز تعلم المعلمين مهنياً، إذ أن التعلم المهني الحقيقي هو ذلك التعلم الذي يؤدي إلى التغيير في ممارسات المعلمين من جهة ويرتقي بتعلم الطلاب من جهة أخرى. ويجمع العديد من الباحثين مثل (بونر، ٢٠٠٦؛ وكانج، ٢٠٠٧؛ و كرافت، ٢٠٠٢) (Bonner,2006;Kang,2007;Kraft,2002) على أن التعاون والتأمل يمثلان أساساً لنجاح التنمية المهنية. بينما يرى جلازرو أبوت و هاريس (٢٠٠٤) Glazer, Abott and Harris أنه بالرغم من استغراق المعلمين في التعاون والتأمل والفهم المهني العميق لممارساتهم الشخصية إلا أن ذلك لا يكفي بمفرده لحدوث التغيير الحقيقي في ممارسات المعلمين المهنية. ويؤكد كرافت (٢٠٠٢) Kraft أن التغيير الحقيقي في ممارسات المعلمين المهنية وتعلم الطلاب يحدث باستقصاء المعلمين لظاهرة تمثل اهتماماً ومشكلةً من خلال التعاون والتأمل الناقد. كما يضيف جويس و شاورز (٢٠٠٢)Joyce and Showers أن التعلم المهني الفعال للمعلمين يظهر من خلال بحوث الفعل المبنية على طبيعة الممارسة والعمل Job-embedded.

وبشكل عام تعد بحوث الفعل أداة تستخدم لمساعدة الممارسين التربويين في تحسين ممارساتهم التدريسية وفي هذا الإطار يؤكد كل من (فيرانس، ٢٠٠٠ Ferrance؛ جونسون وبوتون، ٢٠٠٠ Johnson and Button؛ ساكس و فيشر، ٢٠٠١ Sax and Fisher) أن بحوث الفعل تعد فرصة للتنمية المهنية للمعلمين، وذلك من خلال اختبارهم لاستراتيجيات تدريس جديدة، أو تقويم برنامج تعليمي قائم، أو حل مشكلات تربوية ذات علاقة بتعلم الطلاب، إضافة إلى أن الانخراط في بحوث الفعل يؤدي للتغير الإيجابي المتمثل في تطوير المعلمين، والتأمل الشخصي، والتعلم المعزز للممارسات الصفية.

وتحسين الممارسات المهنية ما هو إلا انعكاس لأنشطة التنمية المهنية المتعددة حيث يورد ليتل (١٩٩٣) Littel الركائز التي تقوم عليها التنمية المهنية المرتكزة على المدرسة والتي تمثل بحوث الفعل أحد ركائزها والمتمثلة فيما يلي:

الزمالة كمحرك للتنمية المهنية من خلال مشاركة المعلمين مع بعضهم البعض بتوظيف خبراتهم في ممارسات هادفة.

أن تكون هذه الممارسات منسجمة مع السياق المدرسي بجميع معطياته المعرفية، والثقافية، والاجتماعية.

دعم المقترحات وتقبلها ومناقشتها في جو من الشفافية والاحترام المتبادل.

دعم الممارسات الصفية في إطار عام مدعوم من المجتمع المدرسي.

إعداد المعلمين لتحسين أساليب البحث والاستقصاء وتوظيفها.

موازنة السلطة المدرسية بين اهتمامات المعلمين واحتياجات المدرسة.

إن نقل مثل هذه الركائز من النظرية للممارسة والتطبيق وجعلها موضع التنفيذ لتحقق التنمية المهنية وتحسين الممارسات المهنية للمعلمين يعتمد وبشكل جوهري على ما يقوم به المعلمون من بحوث فعل تجسد طبيعة العلاقات القائمة بين أطراف وعناصر تلك الممارسات المهنية، وتكشف عن طبيعة الثقافة السائدة بين المعلمين، وما يسود بينهم من قيم تنظيمية وأعراف تحكم العلاقات فيما بينهم وتعكس مهنيتهم.

والمعلمين بصفتهم متعلمين كبار Adult learner تمثل بحوث الفعل وسليه لتحسين ممارساتهم المهنية، ولكي تتحقق فاعليتها في ذلك يشير هاكر و هايرس Hacker and Harris (١٩٩٨) لمقومات نجاح تعلم المعلمين، بأن يدركوا أهمية وسبب تعلم معلومات جديدة، وأن يدار تعلمهم بذاتية واستقلالية، وأن يربطوا بين

التعلم الجديد و الخبرات السابقة، وأن يكون التعلم مبنيا على هدف محدد مرتبط بمهام محددة معتمداً على حل المشكلات. وإجراءات بحث الفعل متضمنة لمقومات تعلم الكبار المشار إليها؛ إذ توفر وسيلة تعزز التعلم من خلال عملية منضبطة للتأمل الناقد، وخبرات ذات مغزى، والاستقصاء الذاتي الموجه.

كما أن بحوث الفعل تساعد في توجيه خبرات تعلم الكبار من خلال عملية حلقية ذات خطوات متتابعة. حيث يلفت الانتباه فريمان (١٩٩٨) Freeman إلى أن انخراط المعلمين في بحث الفعل يجعلهم مستغرقين في فحص التساؤل القائم على ماذا يعني الانضباط مقابل الحدس في التدريس؟ وهذا بدوره يعطي بعداً مهماً تحققه بحوث الفعل إذ تضفي المهنية على ممارسات المعلمين في إطار منهجي يقضي على الارتجالية والعشوائية. كما توفر فرص تعلم حقيقية قائمة على الممارسة والتأمل ثم التحسين والتطوير. ويمكن القول إن أبرز الممارسات المهنية التي تحققها بحوث الفعل "التعلم" كمحور مهم للتنمية المهنية، و"التأمل" الذي يقود للممارسة الناقدة والتي تدفع بالتحسين المستمر.

الدراسات السابقة:

يبدو من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت بحوث الفعل أنها أكثر حضوراً وممارسة كثقافة سائدة في المدارس في السياق الغربي؛ غير أنها قليلة جداً في الثقافة التربوية العربية ومن خلال استقراء الأدبيات ذات الصلة بمتغير البحث الرئيس تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات تم ترتيبها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم في السياق التالي.

هدفت دراسة الشافعي(٢٠١٣) إلى تدريب الطلاب المعلمين على إجراء بحوث الفعل وقياس أثر ذلك على تنمية كفاءتهم الذاتية وممارساتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. وتحقيقاً لأغراض الدراسة تبنت الباحثة منهجية

البحث المختلط بالاعتماد على البيانات الكمية والنوعية من خلال تطبيق خمس أدوات مختلفة تمثلت في: مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم، و بطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم، وبطاقة مقابلة مقننة للطالب المعلم، ويوميات المعلم. وأوضحت نتائج الدراسة أن لدى الطلاب المعلمين كفاءة ذاتية منخفضة أثرت سلباً على اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم وعلى أداءاتهم التدريسية، والتي تم التغلب عليها عن طريق إجرائهم لبحوث الفعل. كما قدمت الدراسة تصورا مقترحا لإدماج بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم.

و للوقوف على مدى رضا المعلمين الذين أكملوا بكالوريوس التعليم الابتدائي في الخدمة بجامعة شمال الباسيفيك والفوائد التي تحققت من دراستهم مقرر بحوث الفعل قام لنقام Lingam (٢٠١٢) باستطلاع آراء المعلمين عن مدى رضاهم ومدى الفائدة المتحققة من دراستهم مقرر بحوث الفعل باستخدام استبانة لهذا الغرض. وأظهرت نتائج الدراسة درجة عالية من الرضا لدى المعلمين عن محتوى المقرر، كذلك فائدة المقرر للمعلمين فيما يتعلق بعملهم المهني بالمدرسة. كما أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين في الخدمة اكتسبوا خبرات ذات علاقة بحل المشكلات عن طريق بحوث الفعل. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مقرر بحوث الفعل في برنامج إعداد المعلمين.

ولمعرفة أداء مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية في الخدمة لبحوث الفعل بمشاركتهم في مجتمعات التعلم المهنية سعت دراسة تشو هي (٢٠١١) Chou-hui للكشف عن مدى إسهام مجتمع التعلم وفاعلية بحوث الفعل في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين. وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية مع المعلمين، ومجموعات النقاش، وأوراق بحوث المعلمين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن بحوث الفعل تمكن المعلمين من فهم ممارساتهم، كما تسهم في تحسين أداء الطلاب. كما أوضحت نتائج الدراسة أن مجتمع التعلم للمعلمين يمثل قاعدة قوية وفعالة في

تمكين المعلمين من تبادل المعرفة، والتفاعل، والتعلم من بعضهم البعض من خلال ممارساتهم المهنية.

و هدفت دراسة قودنف (٢٠١١) Goodnough لمعرفة تصورات المعلمين عن الأثر بعيد المدى على الهوية والممارسة المهنية من خلال مشاركتهم في بحث الفعل التعاوني. وبالاعتماد على المنهج النوعي درس الباحث خبرات المعلمين الحياتية لعشرة معلمين قبل وأثناء وبعد المشاركة في بحوث الفعل. كما قام الباحث بإجراء مقابلة فردية لكل معلم قبل مشاركته في بحث الفعل وبعد مرور عام على مشاركته وبعد مرور من سنتين لأربع سنوات بعد استكمال مشروع بحث الفعل. أوضحت نتائج الدراسة عدة تغييرات حدثت للمعلمين بمشاركتهم في بحوث الفعل تمثلت في اكتساب الثقة في القدرة على التدريس، ورؤية الطلاب بشكل مختلف، كذلك تحسن ممارساتهم المهنية وكفاءتهم الذاتية، إضافة إلى تطوير نظرة مختلفة عن أنفسهم بقدرتهم على ممارسة التأمل الناقد.

وفي مسعى لفهم كيف يصبح المعلمون باحثي فعل في السياق الباكستاني اعتمدت دراسة هالي (٢٠١١) Halai على التحليل النوعي المتقدم لعشرين أطروحة ماجستير في التربية مقدمة من الطلاب و أظهرت نتائج التحليل بأن قيام المعلمين ببحوث الفعل يبدو معقداً ومشوشاً. إضافة إلى صعوبة الدور المزدوج الذي يمارسه المعلم معلماً وباحثاً، وصعوبة تحقيق التوازن بينهما. كما أبرزت الدراسة الحاجة إلى دعم المشرفين لتعزيز مهارات التأمل والملاحظة. و خلصت الدراسة إلى إمكانية تعلم المعلمين للقيام ببحوث الفعل إذا ما قدم لهم دعماً فنياً قوياً. ولتحقيق ذلك يتعين تنمية معلمي المعلمين ليكونوا قادرين على دعم المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.

وبدراسة مشاركة تسعة فرق من المعلمين في بحوث الفعل قام جايبال وفيج (٢٠١١) Jaipal and Figg بتحليل عمل الفرق عند قيامها ببحوث الفعل الذي أدى

إلى تحديد ثلاثة مناهج لبحث الفعل التعاوني تعزز التنمية المهنية. أظهرت النتائج أن المشاركة التعاونية للمعلمين في هذه المناهج كان متأثراً بثلاثة عوامل الوقت للمشاركة والتعاون، وعبء العمل، و ديناميكية المجموعة، كما أن معرفة خبرات المعلمين في مناهج بحوث الفعل التعاونية الثلاثة أسهمت في إطلاع مديري المدارس و المدارس على سبل تيسير التنمية المهنية، وإرشاد المعلمين الباحثين المبتدئين للتخطيط بطرق تقلل من تحديات بحوث الفعل.

وحول دور بحوث الفعل كأداة للتنمية المهنية للمستشارين والمعلمين في كرواتيا هدفت دراسة كين و ميلوفيس (٢٠١٠) Cain and Milovice للوقوف على نتائج برنامج بناء القدرة الذي نفذ بواسطة ثمانية عشر مستشاراً من كبار المستشارين في هيئة تربية وتدريب المعلمين لتطوير مشروع بحوث الفعل في المدارس الكرواتية والذي تم تنفيذه لدعم المعلمين لإحداث التغيير بالمدارس. وأسفرت نتائج الدراسة عن فهم المعلمين لمبادئ بحوث الفعل من خلال التعاون وتقديم الشواهد على حدوث التغيير. وأوصت الدراسة بأهمية تبني بحوث الفعل لإحداث التغيير المطلوب، وتعزيز فوائد التعلم مدى الحياة في مهنة التعليم.

أما دراسة سوبرمانيم (٢٠١٠) Subramaniam فهدفت إلى إبراز التغييرات الجماعية التي بدت على ممارسات المعلمين في التدريس باستخدام تقنية الحاسب. وقد أجريت الدراسة بمشاركة الباحث الرئيس (باحث جامعي) كميسر للبحث مع خمسة معلمين للعلوم في المرحلة الثانوية باستخدام البحث النوعي منهجاً للدراسة وجمع البيانات من خلال المقابلات الفردية، و الملاحظة، والمقابلة من خلال مجموعة التركيز، وتم تحليل البيانات بالاعتماد على التحليل الموضوعي. تمثل دور الباحث الرئيس في تيسير البحث و معلمي العلوم كباحثي فعل. أظهرت النتائج تغير ممارسات التدريس من خلال المناقشة الجماعية و الممارسات التأملية للمعلمين نتيجة انخراطهم في بحوث الفعل.

بينما سعت دراسة آدم (٢٠١٠) إلى معرفة أثر تدريب مقترح في بحوث الفعل على تنمية معارفها، ومهاراتها الأدائية والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات ومعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. وتحقيقاً لأغراض الدراسة صممت الباحثة برنامجا تدريبيا لتنمية المعارف والمهارات الأدائية الخاصة ببحوث الفعل. وطبقت الدراسة على مجموعتين تجريبيتين. وأوضحت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للتدريب المقترح في تنمية مستوى الجانب المعرفي لبحوث الفعل متمثلاً في المعارف النظرية الخاصة بهذه البحوث، وفي تحسين مستوى المهارات الأدائية لها. كما أظهرت نتائج الدراسة أن التدريب المقترح كان له أثر إيجابي بالنسبة لمجموعتي البحث (الطالبات المعلمات، ومعلمي الرياضيات) حيث أبدى المتدربون اتجاهاً إيجابياً نحو بحوث الفعل.

وشارك في دراسة برادلي ليفين و سمث وكار (٢٠٠٩) Bradly-Levine, Smith and Carr اثنا عشر معلماً مسجلاً في مقرر بحوث الفعل في درجة الماجستير لمعرفة دور بحوث الفعل في تمكين المعلمين وتغيير ممارساتهم. واعتمدت بيانات الدراسة على الملاحظات الميدانية، والمقابلات، ومراسلات البريد الإلكتروني، وواجبات المقرر. ولتحليل البيانات تم استخدام إطار البحث النوعي التوافقي ومن خلال النتائج أوضح المعلمون ازدياد الثقة لديهم والتمكين والاستخدام الأمثل للبيانات لتحسين الممارسة وجعل الطالب محور التركيز في التأمل.

ولمعرفة تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول أثر البحوث الإجرائية في تطوير ممارساتهم التربوية واتجاهاتهم نحوها اعتمدت دراسة بخيت(٢٠٠٦) على جمع البيانات النوعية والكمية من خلال استخدام المقابلات شبه المقننة و الاستبانة التي طبقت على أربعين معلماً ومعلمة. كشفت نتائج تحليل المقابلات أن البحث الإجرائي ساعد معلمي الدراسات الاجتماعية في تطوير ممارساتهم التربوية، كما

توصلت الدراسة لوجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية نحو البحوث الإجرائية في تطوير ممارساتهم التربوية.

كما هدفت دراسة أكونور و غرين و أندرسون (٢٠٠٦) O'Connor, Greene, and Anderson. إلى معرفة رأي طلاب ماجستير التعليم الابتدائي الذين يدرسون مقررين إجباريين ضمن متطلبات الماجستير في بحوث الفعل من خلال الإجابة عن تساؤلين رئيسين الأول: ما أصعب جزء واجهه الطلاب أثناء إجراء بحوث الفعل؟، والثاني: كيف يؤثر انخراط الطلاب في بحوث الفعل على الممارسات المهنية الحالية والمستقبلية؟. وتكون مجتمع الدراسة من ٣٤ طالباً، وبالاعتماد على المنهج الوصفي منهجاً للدراسة باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة وتوجيه الأسئلة المفتوحة. وتوصلت الدراسة إلى أن أصعب مرحلة واجهت الطلاب في بحوث الفعل مرحلة تحليل النتائج، كما أكد الطلاب على أن بحوث الفعل تؤثر بشكل إيجابي على ممارسات التدريس، وخلصت الدراسة إلى أن بحوث الفعل أداة فاعلة تؤثر على الممارسات الحالية والمستقبلية للطلاب وتقود إلى التغيير.

وسعت دراسة بروان (٢٠٠٢) Brown إلى معرفة تصورات المعلمين عن تأثير بحوث الفعل على تفكيرهم حول الممارسات التعليمية والتأثير على ممارسات التدريس. وتمثلت الأربعة أجزاء المحددة للبحث في: الدور الكلي للمعلم، ومعرفة المعلمين عن التدريس، وممارسات التدريس، وممارسات التأمل. وجمعت البيانات من خلال المقابلات الشخصية، والملاحظة الصفية، وأعمال الطلاب. وأظهرت البيانات إدراك المعلمين للتغير في الأربع مجالات قيد الدراسة. إضافة إلى أن انخراط المعلمين في مراحل بحوث الفعل يقدم للمعلمين بنيةً منهجيةً لتطبيق وتحليل عمليات التعليم و التعلم، وهذا بدوره يقود المعلمين لممارسات أكثر انتظاما ووعياً في جمع وتحليل البيانات و التأمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يمكن استخلاص النتائج التالية:

هناك اتجاه عالمي أوضحته الدراسات التي أجريت في بيئات مختلفة على أهمية بحوث الفعل كأداة فاعلة في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين.

تناولت العديد من الدراسات أثر بحوث الفعل كجزء أساسي في إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة والتي أكدت على أهمية بحوث الفعل في برنامج إعداد المعلم والآثار الإيجابية المتحققة من اكتساب الطالب المعلم معارف ومهارات إجراء بحوث الفعل في تحسين ممارساتهم واتجاهاتهم نحو المهنة.

أكدت نتائج الدراسات أهمية بحوث الفعل وآثارها الإيجابية على الكفاءة الذاتية للمعلمين، وتمكينهم، وقدرتهم على حل المشكلات المهنية.

أجمعت جميع الدراسات على أن مشاركة المعلمين في إجراء بحوث الفعل يؤدي إلى تحسين ممارساتهم المهنية.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفا لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة، وتتضمن تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة جدة والبالغ عددهم (٣٥٣٦) معلماً، وذلك في العام الدراسي ١٤٣٥ / ١٤٣٦هـ حسب

إحصاءات إدارة التعليم بمدينة جدة. وقد تم اختيار عينة الدراسة من المعلمين بطريقة العينة العشوائية، حيث تم توزيع (٤٠٠) استبانة – من أداة الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين، وكانت الاستبانات المستردة (٣٥٣) استبانة صالحة للتحليل تمثل أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة، بنسبة (٩,٩٨٪) من أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين وكان توزيع عينة الدراسة من المعلمين على المتغيرات الشخصية والتنظيمية للبحث كما يبدو في الجدول (١)

الجدول (١)

توزيع عينة معلمي المدارس الثانوية تبعاً للمتغيرات الشخصية والتنظيمية بالدراسة ن=٣٥٣

م	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة (٪)
١	المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٠٣	٨٥,٨٪
		دراسات عليا	٥٠	١٤,٢٪
٢	التخصص	علمي	١٧٨	٥٠,٤٪
		نظري	١٧٥	٤٩,٦٪
٣	سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	٤٥	١٢,٧٪
		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٣٥	٣٨,٢٪
		من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٣	٤٩٪
٤	الحصول على دورات في بحوث الفعل	نعم	٨١	٢٢,٩٪
		لا	٢٧٢	٧٧,١٪
مجموع أفراد العينة			٣٥٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن أغلب أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة مؤهلهم العلمي (بكالوريوس) بنسبة (٨٥,٨٪)، وكانت

النسبة الباقية للمعلمين الحاصلين على (دراسات عليا). وتوازنت العينة بين المعلمين من التخصص: علمي وأدبي حيث كانت نسبتهم (٥٠,٤٪)، (٤٩,٦٪) على الترتيب من إجمالي أفراد عينة البحث. وفيما يتعلق بسنوات الخبرة، كانت النسبة الأكبر للمعلمين أصحاب سنوات الخبرة في التدريس (من ١٠ سنوات فأكثر) بنسبة (٤٩٪)، وكانت أقل نسبة للمعلمين الذين سنوات خبرتهم في التدريس (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (١٢,٧٪)، أما من حيث الحصول على دورات في بحوث الفعل فكانت النسبة الأكبر للإجابة (بلا) بنسبة (٧٧,١٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: أداة الدراسة.

تحقيقاً لأغراض الدراسة ولجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلتها اعتمدت الدراسة على الاستبانة في مسعى لتحقيق أهدافها الميدانية المتمثلة في التعرف على واقع الثقافة السائدة لدى المعلمين عن بحوث الفعل من وجهة نظر المعلمين. وقام الباحثان بتصميم أداتين للدراسة (الاستبانة).

الأداة الأولى: واقع الثقافة السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية عن بحوث الفعل من وجهة نظر المعلمين،

والأداة الثانية: دور بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين من خلال استقراء الأدب النظري المتعلق ببحوث الفعل وكذلك الدراسات السابقة.

ولقد احتوت الاستبانة بالإضافة إلى البيانات الشخصية المتمثلة في: (المؤهل الدراسي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية في البحث العلمي) فتكونت الأداة الأولى من أربعة أبعاد بإجمالي (٤٢) فقرة، هي: الأول: الزمالة المهنية وتكون من (١٢) عبارة. الثاني: التعاون المهني وتكون من (١٢) عبارة، الثالث: الممارسات التأملية وتكون من (٨) عبارات. الرابع: التنمية المهنية

المستدامة وتكون من (١٠) عبارات، وتكونت الأداة الثانية: دور بحوث الفعل من (٩) عبارات. ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا).

ثالثا: إجراءات تقنين الاستبانة.

من أجل التأكد من صدق الاستبانة قام الباحثان باستخدام الطرق التالية:

التأكد من صدق المحكمين: من خلال عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على عدد (١٠) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وفي ضوء التوجيهات التي أبداها السادة المحكمون قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٨٠٪) من المحكمين.

التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة وجاءت النتائج لكل أداة على النحو التالي.

جاءت قيم معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد قيما عالية حيث تراوحت في الأداة الأولى واقع ثقافة بحوث الفعل في البعد الأول الزمالة المهنية بين (٠,٤٧٧ — ٠,٧٥٠)، أما بالبعد الثاني التعاون المهني فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠٣ — ٠,٨٣٦)، وللبعد الثالث الممارسات التأملية تراوحت بين (٠,٥٠٠ — ٠,٧٦٤)، وللبعد الرابع التنمية المهنية المستدامة تراوحت بين (٠,٤٣٠ — ٠,٧٤٨)،

أما قيم معاملات الارتباط للأداة الثانية دور بحوث الفعل تراوحت بين (٠,٥٨٣ — ٠,٨٤٢)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لجميع أبعاد الاستبانة.

التأكد من ثبات أداتي الدراسة: وتم ذلك من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وجاءت النتائج لكل أداة على النحو التالي:

جاءت جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد الأداة الأولى واقع بحوث الفعل عالية حيث تراوحت قيم معامل الثبات للأداتين بين (٠,٧٣ – ٠,٨٨) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة الأولى(٠,٩٤)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة الثانية (٠,٩٥) وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سعت الإجراءات الميدانية للدراسة إلى التعرف على واقع الثقافة السائدة عن بحوث الفعل لدى معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظهرهم، كذلك معرفة دور بحوث الفعل في التنمية المهنية للمعلمين، والكشف عما إذا كانت هناك فروق في متوسطات استجابات المعلمين حول الثقافة السائدة عن بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التدريس، و الحصول على دورات في بحوث الفعل) وذلك على النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه:

ما الثقافة السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية عن بحوث الفعل من وجهة نظر المعلمين تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الأول من الأداة الخاصة بتحديد (واقع الثقافة السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية عن بحوث الفعل) من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة، والتي تم

تحديدها في أربعة أبعاد ، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد ، ويبين ذلك الجدول (٢) التالي:

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول (درجة توافر الممارسات المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل) مرتبة تنازلياً ن=٣٥٣

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
٢	التعاون المهني	٣,٠١	٠,٥١٣	١	متوسطة
١	الزمالة المهنية	٢,٩٩	٠,٤٨٢	٢	متوسطة
٣	الممارسات التأملية	٢,٩٨	٠,٥٢٥	٣	متوسطة
٤	التنمية المهنية المستدامة	٢,٩٧	٠,٥٣٢	٤	متوسطة
المجموع الكلي (درجة توافر الممارسات المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل)		٢,٩٩	٠,٤٤٥	- - -	متوسطة

يتبين من جدول (٢) أن درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل جاءت بدرجة توافر (متوسطة) من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل (٢,٩٩)، بانحراف معياري قدره (٠,٤٤٥) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة التي يتكون منها المحور الأول من الاستبانة بين (٠,٤٨٢ – ٠,٥٣٢) وهي قيم متدنية ؛مما

يدل على تجانس استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل.

كما يتبين من الجدول (٢) السابق أن درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل في جميع الأبعاد (الزمالة المهنية – التعاون المهني – الممارسات التأملية – التنمية المهنية المستدامة) جاءت بدرجة توافر (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث من معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة.

وجاء في الترتيب الأول توافر الممارسات المهنية المرتبطة بثقافة بحوث الفعل في بعد (التعاون المهني) بمتوسط حسابي (٣,٠١) يليه في الترتيب الثاني توافر الممارسات المهنية المرتبطة بثقافة بحوث الفعل في بعد (الزمالة المهنية) بمتوسط حسابي (٢,٩٩)، ثم في الترتيب الثالث توافر الممارسات المهنية المرتبطة بثقافة بحوث الفعل في بعد (الممارسات التأملية) بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وفي الترتيب الرابع توافر الممارسات المهنية المرتبطة بثقافة بحوث الفعل في بعد (التنمية المهنية المستدامة) بمتوسط حسابي (٢,٩٧)، وجميعها بدرجة توافر (متوسطة). وعلى مستوى الممارسات المهنية المرتبطة بكل بعد من الأبعاد الأربعة لثقافة بحوث الفعل جاءت جميع ممارسات معلمي المدارس الثانوية بدرجة ممارسة متوسطة (ملحق (١).

وبالرغم من أن درجة توافر ثقافة بحوث الفعل بالمدارس الثانوية جاءت بدرجة توافر متوسطة؛ إلا أنها لا ترقى للحد المأمول لاسيما وأن الممارسات المرتبطة ببحوث الفعل لها دور مهم في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه :

ما دور بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية لمعلمي المدارس الثانوية من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول المحور الثاني من الاستبانة (درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بالدور الذي تؤديه بحوث الفعل في التنمية المستمرة للمعلمين في المرحلة الثانوية)، ثم ترتيب تلك الممارسات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول (٣) التالي:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بالدور الذي تؤديه بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين، مرتبة تنازلياً ن=٣٥٣

رقم العبارة	الممارسات المهنية المرتبطة بالدور الذي تؤديه بحوث الفعل في التنمية المستمرة للمعلمين في المرحلة الثانوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
٤	يُسهم اشتراك المعلمين في بحوث الفعل في تعزيز العمل التعاوني.	٢,٨١	١,٠٢٣	١	متوسطة
١	يعالج المعلمون المشكلات التربوية باستخدام بحوث الفعل (بحوث المعلمين)	٢,٧٨	١,٠١٩	٢	متوسطة
٣	يتبنى المعلمون ممارسات مهنية جديدة قائمة على نتائج بحوث الفعل.	٢,٧٣	١,٠١٥	٣	متوسطة
٢	ينمي المعلمون مهاراتهم التحليلية باستخدام بحوث الفعل.	٢,٦٨	٠,٩٧٥	٤	متوسطة

٩	يتبنى المعلمون قيم العمل التعاوني بمشاركتهم في بحوث الفعل.	٢,٤٣	٠,٩٩٥	٥	ضعيفة
٧	يُغير المعلمون ممارساتهم المهنية نتيجة لاستخدام البديل الأفضل بعد اختباره من خلال بحوث الفعل.	٢,٢٩	٠,٩٠٨	٦	ضعيفة
٨	يُغير المعلمون من تصوراتهم السلبية عن دور بحوث الفعل في التحسين المستمر عند استخدامها.	٢,٢٨	٠,٩٤٩	٧	ضعيفة
٦	يُحقق المعلمون مفهوم التعلم المستمر بتطبيق بحوث الفعل.	٢,٢٠	٠,٨٩٠	٨	ضعيفة
٥	يُعالج المعلمون مشكلات الأداء الصفي (للمعلمين والطلاب) باستخدام بحوث الفعل.	٢,٢٠	٠,٩٧٤	٩	ضعيفة
المجموع الكلي للمحور الثاني: الدور الذي تؤديه بحوث الفعل في التنمية المستمرة للمعلمين في المرحلة الثانوية		٢,٤٩	٠,٦٠٩	- - -	ضعيفة

يتبين من جدول (٣) أن الممارسات المهنية المرتبطة بالدور الذي تؤديه بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية جاءت بدرجة توافر (ضعيفة) من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (٢,٤٩) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٦٠٩) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لأغلب الممارسات المهنية المرتبطة بالدور الذي تؤديه بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية المحددة بهذه الأداة

بين (٠,٨٩٠ – ٠,٩٩٥) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات المعلمين حول مدى توافر تلك الممارسات، بينما جاءت الممارسات ذات الأرقام (٤٣، ٤٥، ٤٦) بانحرافات معيارية تراوحت بين (١,٠١٥ – ١,٠٢٣) وهي قيم مرتفعة نسبياً مما يدل على تباين استجابات المعلمين حول مدى توافر تلك الممارسات.

وجاء في الترتيب الأول من والممارسات المهنية المرتبطة بالدور الذي تؤديه بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية " إسهام اشتراك المعلمين في بحوث الفعل في تعزيز العمل التعاوني" بمتوسط حسابي (٢,٨١)، يليه في الترتيب الثاني " معالجة المعلمين المشكلات التربوية باستخدام بحوث الفعل (بحوث المعلمين)" بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وكلاهما بدرجة توافر (متوسطة)، وجاءت باقي الممارسات المهنية المحددة بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٢,٧٣ – ٢,٢٠) بدرجات توافر (متوسطة، وضعيفة). وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة " معالجة المعلمين مشكلات الأداء الصفي (للمعلمين والطلاب) باستخدام بحوث الفعل" بمتوسط حسابي (٢,٢٠) بدرجة توافر (ضعيفة)، وربما يعزى ذلك إلى ضعف كفايات المعلمين والمهارات العلمية المرتبطة بتبني المنهجية العلمية لمشكلات الأداء الصفي التي يواجهها المعلمون، إذ أن معالجاتهم تقوم غالباً على الاجتهاد، والمحاولة والخطأ، كما أن هذا الضعف الواضح في معالجة المعلمين لمشكلات الأداء الصفي باستخدام بحوث الفعل يعود لافتقار برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لتدريب المعلمين على هذا النوع من البحوث.

وتشير درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بالدور الذي تؤديه بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية إلى غياب دور بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية، وخاصة ضعف قيم العمل التعاوني، و تغيير الممارسات المهنية، و تغيير التصورات السلبية عن بحوث الفعل، و التعلم المستمر، ومعالجة مشكلات الأداء الصفي كما تأتي هذه النتائج عن دور بحوث الفعل في تحسين

الممارسات المهنية للمعلمين منسجمة مع طبيعة ثقافة بحوث الفعل السائدة بالمدارس الثانوية والتي أظهرت نتائج البحث قصورها وتدنى درجتها عن الحد المأمول؛ وهذه النتائج من وجهة نظر المعلمين جاءت مخالفة لما أكده الأدب النظري للبحث في أن بحوث الفعل أداة تستخدم لمساعدة الممارسين التربويين في تحسين ممارساتهم التدريسية وهو ما أكده كل من (فيرانس، ٢٠٠٠ Ferrance؛ جونسون وبوتون، Johnson and Button٢٠٠٠ ؛ ساكس و فيشر، ٢٠٠١ Sax and Fisher) أن بحوث الفعل تعد فرصة للتنمية المهنية للمعلمين، وذلك من خلال اختبارهم لاستراتيجيات تدريس جديدة، أو تقويم برنامج تعليمي قائم، أو حل مشكلات تربوية ذات علاقة بتعلم الطلاب، إضافة إلى أن الانخراط في بحوث الفعل يؤدي للتغير الإيجابي المتمثل في تطوير المعلمين، والتأمل الشخصي، والتعلم المعزز للممارسات الصفية.

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول الثقافة السائدة والتي تعزى لاختلاف متغيرات المؤهل، التخصص، الخبرة في التدريس، الحصول على دورات تدريبية في البحث التربوي؟

تم تفصيل ذلك على النحو التالي :

الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل والتي تعزى لاختلاف متغير (المؤهل العلمي)

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل:

الجدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل والتي تعزى لاختلاف متغير (المؤهل العلمي) ن=٣٥٣

م	المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	الزمالة المهنية	بكالوريوس	٣٠٣	٢,٩٩	٠,٤٨٦	٠,٠٦١	٠,٩٥١
		دراسات عليا	٥٠	٢,٩٩	٠,٤٦١		
٢	التعاون المهني	بكالوريوس	٣٠٣	٣,٠٢	٠,٥١١	٠,٤٣٠	٠,٦٦٨
		دراسات عليا	٥٠	٢,٩٩	٠,٥٣٥		
٣	الممارسات التأملية	بكالوريوس	٣٠٣	٢,٩٩	٠,٥٣٦	٠,٥٠٠	٠,٦١٧
		دراسات عليا	٥٠	٢,٩٥	٠,٤٥٥		
٤	التنمية المهنية المستدامة	بكالوريوس	٣٠٣	٢,٩٩	٠,٥٣٦	١,٢٦٦	٠,٢٠٦
		دراسات عليا	٥٠	٢,٨٩	٠,٥٠٥		
المجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل		بكالوريوس	٣٠٣	٣,٠٠	٠,٤٤٩	٠,٦٣٢	٠,٥٢٨
		دراسات عليا	٥٠	٢,٩٦	٠,٤٢٧		

يتبين من جدول (٤) ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغير (المؤهل العلمي)، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل (٠,٦٣٢)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بجميع أبعاد ثقافة بحوث الفعل (الزمالة المهنية، التعاون المهني، الممارسات التأملية، التنمية المهنية المستدامة) تعزى لاختلاف متغير (المؤهل العلمي)، حيث تراوحت قيم (ت) لأبعاد درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل بين (٠,٠٦١ – ١,٢٦٦)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وهذا يشير إلى أن المؤهل العلمي غير مؤثر في اختلاف استجابات المعلمين عينة الدراسة حول الثقافة السائدة لديهم عن بحوث الفعل، وقد يعزى ذلك إلى عدم تلقيهم مقررات تعنى ببحوث الفعل قبل الخدمة في برامج الإعداد، وغياب التدريب عليها في أثناء الخدمة. وعلى الرغم من كون بعض أفراد عينة الدراسة من ذوي الدراسات العليا؛ إلا أن ذلك يؤكد على أن مقررات حلقة البحث وطرق البحث العلمي المقدمة في برامج الدراسات العليا تركز على البحوث التقليدية وتغفل بحوث الفعل، وهذا ما وقف عليه الباحثان من خلال تدريسهما في برامج الدراسات العليا، ومناقشتهما عددا من الرسائل العلمية في عدد من الجامعات.

الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل والتي تعزى لاختلاف متغير (التخصص)

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والتي تعزى لاختلاف متغير التخصص:

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل والتي تعزى لاختلاف متغير (التخصص) ن=٣٥٣

م	المتغيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	الزمالة المهنية	علمي	١٧٨	٢,٩٩	٠,٤٧٨	-٠,٢٦٤	٠,٧٩٢
		أدبي	١٧٥	٣,٠٠	٠,٤٨٧		
٢	التعاون المهني	علمي	١٧٨	٣,٠٢	٠,٥١٠	٠,٢٦٣	٠,٧٩٣
		أدبي	١٧٥	٣,٠١	٠,٥١٨		
٣	الممارسات التأملية	علمي	١٧٨	٣,٠٣	٠,٥٢٠	١,٤٧٨	٠,١٤٠
		أدبي	١٧٥	٢,٩٤	٠,٥٢٧		

٤	التنمية المهنية المستدامة	علمي	١٧٨	٢,٩٧	٠,٥٤٨	-٠,٢٠٢	٠,٨٤٠
		أدبي	١٧٥	٢,٩٨	٠,٥١٨		
	المجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل	علمي	١٧٨	٣,٠٠	٠,٤٥٧	٠,٢٧٨	٠,٧٨١
		أدبي	١٧٥	٢,٩٩	٠,٤٣٥		

يتبين من الجدول (٥) ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغير (التخصص)، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل (٠,٢٧٨)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بجميع أبعاد ثقافة بحوث الفعل (الزمالة المهنية، التعاون المهني، الممارسات التأملية، التنمية المهنية المستدامة) تعزى لاختلاف متغير (التخصص)، حيث تراوحت قيم (ت) لأبعاد درجة توافر الممارسات المهنية

المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل بين (٠,٢٠٢ – ١,٤٧٨)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وهذا يشير إلى أن متغير التخصص غير مؤثر في اختلاف استجابات المعلمين - عينة الدراسة - حول الثقافة السائدة لديهم عن بحوث الفعل، وقد يعزى ذلك إلى أن إعداد المعلمين مهنيا قبل الخدمة موحد لجميع التخصصات، كما هو واضح من برامج الإعداد التربوي في الجامعات، كما أن برامج التدريب أثناء الخدمة تقدم للجميع بغض النظر عن التخصص ولذا لم يظهر أي اختلاف في الاستجابات يعود إلى تخصص المستجيب.

ج) الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل والتي تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخبرة في التدريس)

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة في التدريس:

الجدول (٦)

نتائج اختبار (تحليل التباين أحادي الاتجاه) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل والتي تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخبرة في التدريس) ن=٣٥٣

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الزمالة المهنية	بين المجموعات	٢,٢٥	٢	١,١٣	٤,٩٥٧	❖❖٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	٧٩,٤٧	٣٥١	٠,٢٣		
	الكلي	٨١,٧٢	٣٥٣			
التعاون المهني	بين المجموعات	٢,٤٣	٢	١,٢٢	٤,٧١٤	❖٠,٠١٠
	داخل المجموعات	٩٠,٣٤	٣٥١	٠,٢٦		
	الكلي	٩٢,٧٧	٣٥٣			
الممارسات التأملية	بين المجموعات	٢,٤٤	٢	١,٢٢	٤,٥١٥	❖٠,٠١٢
	داخل المجموعات	٩٤,٤٥	٣٥١	٠,٢٧		
	الكلي	٩٦,٨٨	٣٥٣			

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
التنمية المهنية المستدامة	بين المجموعات	١,٧٢	٢	٠,٨٦	٣,٠٦٩	❖٠,٠٤٨
	داخل المجموعات	٩٧,٩٦	٣٥١	٠,٢٨		
	الكلي	٩٩,٦٨	٣٥٣			
المجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل	بين المجموعات	٢,١٧	٢	١,٠٨	٥,٦١٠	❖❖٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٦٧,٦٧	٣٥١	٠,١٩		
	الكلي	٦٩,٨٤	٣٥٣			

❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)❖❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

تبين من جدول (٦) ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخبرة في التدريس)، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل (٥,٦١٠)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم

لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل في بعد (الزمالة المهنية) تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخبرة في التدريس)، حيث جاءت قيمة (ف) لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل في بعد الزمالة المهنية (٤,٩٥٧)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل في كل من الأبعاد (التعاون المهني، الممارسات التأملية، التنمية المهنية المستدامة) تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخبرة في التدريس)، حيث تراوحت قيمة (ف) لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل في تلك الأبعاد بين (٣,٠٦٩ – ٤,٧١٤)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وللتعرف على اتجاه الفروق بالنسبة للأبعاد والمجموع الكلي للمحور الأول (درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل)، فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية ويوضح نتائجه جدول (٧) التالي:

الجدول (٧)

نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل والتي تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس ن=٣٥٣

المتغير	سنوات الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات فأكثر
البعد الأول: الزمالة المهنية	أقل من ٥ سنوات	٤٥	٢,٨١	-		
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٣٥	٢,٩٧	❖❖٠,١٧	-	
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٣	٣,٠٥	❖❖٠,٢٥		-
البعد الثاني: التعاون المهني	أقل من ٥ سنوات	٤٥	٢,٨٢	-		
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٣٥	٣,٠٠	❖٠,١٨	-	
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٣	٣,٠٨	❖٠,٢٦		-
البعد الثالث: الممارسات التأملية	أقل من ٥ سنوات	٤٥	٢,٧٧	-		
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٣٥	٣,٠٠	❖٠,٢٣	-	

	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٣	٣,٠٣	❖٠,٢٦		-
البعد الرابع: التنمية المهنية المستدامة	أقل من ٥ سنوات	٤٥	٢,٨١	-		
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٣٥	٢,٩٧	❖٠,١٦	-	
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٣	٣,٠٢	❖٠,٢٢		-
المجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل	أقل من ٥ سنوات	٤٥	٢,٨٠	-		
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٣٥	٢,٩٨	❖❖٠,١٨	-	
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٣	٣,٠٥	❖❖٠,٢٥		-

❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)   ❖❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول (٧) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخبرة في التدريس)، وكان اتجاه الفروق لصالح استجابات المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) و (من ١٠ سنوات فأكثر) مقابل استجابات المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل في بعد (الزمالة المهنية) تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخبرة في التدريس)، وكان اتجاه الفروق لصالح استجابات المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) و (من ١٠ سنوات فأكثر) مقابل استجابات المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)..

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل في كل من الأبعاد (التعاون المهني، الممارسات التأملية، التنمية المهنية المستدامة) تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخبرة في التدريس)، وكان اتجاه الفروق لصالح استجابات المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) و (من ١٠ سنوات فأكثر) مقابل استجابات المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

وهذه النتيجة منطقية ومتوقعة فكلما زادت الخبرة في التدريس كلما ساعد ذلك على زيادة ثقافة المعلمين في المجال المهني ؛نظرا لممارساتهم الطويلة في هذا المجال وتعاملهم مع عدد من المشكلات التربوية واكتساب الخبرة في مواجهتها وحلها.

د) الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل والتي تعزى لاختلاف متغير (الحصول على دورات تدريبية في البحث التربوي)

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والتي تعزى لاختلاف متغير الحصول على دورات تدريبية في البحث التربوي:

الجدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل والتي تعزى لاختلاف متغير (الحصول على دورات تدريبية في بحوث الفعل) ن=٣٥٣

م	المتغيرات	الحصول على دورات تدريبية في بحوث الفعل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	الزمالة المهنية	نعم	٨١	٢,٩٢	٠,٥٣٠	-١,٤٣٤	٠,١٥٢
		لا	٢٧٢	٣,٠١	٠,٤٦٦		
٢	التعاون المهني	نعم	٨١	٢,٩٢	٠,٥٤٣	-١,٩٢٩	٠,٠٥٤
		لا	٢٧٢	٣,٠٤	٠,٥٠٢		
٣	الممارسات التأملية	نعم	٨١	٢,٩١	٠,٥٢٨	-١,٣٨٦	٠,١٦٧
		لا	٢٧٢	٣,٠١	٠,٥٢٣		
٤	التنمية المهنية المستدامة	نعم	٨١	٢,٨٩	٠,٥٤٧	-١,٦٩٦	٠,٠٩١
		لا	٢٧٢	٣,٠٠	٠,٥٢٦		
المجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل		نعم	٨١	٢,٩١	٠,٤٨٠	-١,٨٧٤	٠,٠٦٢
		لا	٢٧٢	٣,٠٢	٠,٤٣٣		

يتبين من جدول (٨) ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغير (الحصول على دورات تدريبية في بحوث الفعل)، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل (- ١,٨٧٤)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بجميع أبعاد ثقافة بحوث الفعل (الزمالة المهنية، التعاون المهني، الممارسات التأملية، التنمية المهنية المستدامة) تعزى لاختلاف متغير (الحصول على دورات تدريبية في بحوث الفعل)، حيث تراوحت قيم (ت) لأبعاد درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل بين (١,٣٨٦ - ١,٩٢٩)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وقد يعزى ذلك لندرة الدورات التدريبية في مجال بحوث الفعل، وعدم اهتمامها باحتياجاتهم التدريبية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه البحث في إطاره النظري فيما تواجهه برامج التدريب أثناء الخدمة التي تستهدف المعلمين من قصور (دراسة الأنصاري، ٢٠٠٤؛ ودراسة الشهراني، ٢٠١٠ ؛و دراسة الحربي، ٢٠١١).

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج التي تشخص الوضع القائم حول ثقافة بحوث الفعل السائدة لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة، ودور بحوث الفعل في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين وكان ملخص النتائج كالتالي:

درجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل جاءت بدرجة توافر (متوسطة) من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية، وجاءت درجة توافر أبعاد ثقافة بحوث الفعل مرتبة على النحو التالي(التعاون المهني، الزمالة المهنية، الممارسات المهنية، التنمية المهنية المستدامة).

أن الممارسات المهنية المرتبطة بالدور الذي تؤديه بحوث الفعل في التنمية المستمرة للمعلمين في المرحلة الثانوية جاءت بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغير (المؤهل العلمي).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغير (التخصص).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم

لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخبرة في التدريس)، وكان اتجاه الفروق لصالح استجابات المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) و (من ١٠ سنوات فأكثر) مقابل استجابات المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة حول درجة تقديرهم لدرجة توافر الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد ثقافة بحوث الفعل تعزى لاختلاف متغير (الحصول على دورات تدريبية في البحث التربوي).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بما يلي:

توطين ممارسات بحوث الفعل في المدارس وتعزيز القيم الداعمة لثقافة بحوث الفعل والمتمثلة في: العمل التعاوني، والزمالة المهنية، والتجريب، و تشجيع المعلمين على الإبداع والابتكار في تقديم الحلول للمشكلات التربوية بالمدرسة.

إعداد برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على القيام ببحوث الفعل.

مشاركة المشرفين التربويين في تطبيق هذا النوع من البحوث في المدارس، وتقديم الدعم الفني للمعلمين.

ضرورة دمج بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم وتمكين الطلاب المعلمين من ممارساتها تطبيقيا، وتدريبهم على القيام بها من خلال التدريب الميداني.

إجراء المزيد من الدراسات العلمية حول بحوث الفعل لدى المعلمين: للوقوف على تحديد الكفايات اللازمة لأدائها، ومعرفة واقع البيئة التنظيمية الداعمة لأداء بحوث الفعل في المدارس.

ملحق (١)

الممارسات المهنية المرتبطة بأبعاد بحوث الفعل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١٠	يتمتع المعلمون بعلاقات إيجابية مبنية على الاحترام المتبادل	٣,٣٢	٠,٩٤٢	١	متوسطة
٩	يتمتع المعلمون بعلاقات صداقة تمكنهم من تقديم الدعم المهني لبعضهم البعض.	٣,١٧	٠,٨٩٥	٢	متوسطة
٦	يبدي المعلمون الثقة في زملائهم بطرح مشكلاتهم المهنية.	٣,١٠	٠,٩٣٤	٣	متوسطة
٨	يتيح المعلمون لبعضهم البعض فرصاً متساوية لإبداء الآراء والمقترحات.	٣,٠٥	٠,٩٤٢	٤	متوسطة
١٢	يجمع المعلمون قيماً مهنية مشتركة تجسد مهنية التعليم	٢,٩٦	٠,٨٤٧	٥	متوسطة
٥	يتبادل المعلمون الزيارات الصفية المنتظمة لتبادل الخبرات.	٢,٩٦	٠,٩٠٥	٦	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٢	يناقش المعلمون سبل تحسين تعلم الطلاب.	٢,٩٦	٠,٩٠٧	٧	متوسطة
٣	يشارك المعلمون في تشخيص مشكلات التعلم للطلاب.	٢,٩٣	٠,٨٨١	٨	متوسطة
٤	يخطط المعلمون لمعالجة مشكلات التعلم للطلاب.	٢,٩٢	٠,٩١٤	٩	متوسطة
١١	يناقش المعلمون الصعوبات المهنية التي تواجههم عند تدريس بعض الموضوعات بالمنهج الدراسي.	٢,٩٠	١,٠٤٤	١٠	متوسطة
٧	يلتزم المعلمون بالوقت لتبادل المعرفة والتفكير بالتغيير المنشود.	٢,٨٨	٠,٩٧٨	١١	متوسطة
١	يتيح جدول المدرسة فرص تواصل منتظمة للمعلمين	٢,٧٥	١,٠٣٢	١٢	متوسطة
المجموع الكلي للبعد الأول: الزمالة المهنية		٢,٩٩	٠,٤٨٢	- -	متوسطة
٢٠	يلتزم المعلمون بتنفيذ القرارات التي يتم اتخاذها في اجتماعاتهم	٣,١٤	٠,٨٩٤	١	متوسطة
١٩	يشجع المعلمون بعضهم البعض عند تجريب الأفكار الجديدة.	٣,١٠	٠,٩٢٢	٢	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٢١	يُقبل المعلمون على التعامل مع المشكلات المدرسية ويسعون لحلها.	٣,٠٨	٠,٨٩٥	٣	متوسطة
١٥	يُقبل المعلمون على تبني الأفكار الجديدة المرتبطة بالتنمية المهنية.	٣,٠٨	٠,٩٠٦	٤	متوسطة
٢٣	يتيح العمل التعاوني بين المعلمين فرص تعلم حقيقية.	٣,٠٦	٠,٩١٠	٥	متوسطة
٢٤	يتعاون المعلمون في تحسين ممارساتهم المهنية	٣,٠١	٠,٩٦٧	٦	متوسطة
١٦	يتعاون المعلمون لاقتراح الحلول لمشكلاتهم المهنية	٣,٠٠	٠,٩٠٠	٧	متوسطة
١٣	يناقش المعلمون استراتيجيات التعلم والموضوعات المرتبطة بالمنهج	٢,٩٧	٠,٩٢٠	٨	متوسطة
١٧	يسعى المعلمون لتحديد المشكلات المهنية بدلاً من إلقاء اللوم على الآخرين.	٢,٩٥	٠,٩٣١	٩	متوسطة
٢٢	يحرص المعلمون على تقويم جهودهم لحل المشكلات المدرسية	٢,٩٥	٠,٩٩٩	١٠	متوسطة
١٤	يشارك المعلمون في صنع القرارات المتعلقة بتحسين عمليتي التعليم والتعلم.	٢,٩٢	٠,٩٨٨	١١	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١٨	يناقش المعلمون نتائج تبادل الزيارات بشفافية وموضوعية.	٢,٩١	٠,٩٣٦	١٢	متوسطة
المجموع الكلي للبعد الثاني: التعاون المهني		٣,٠١	٠,٥١٣	- - -	متوسطة
٢٧	يقترح المعلمون البدائل لحل المشكلات المهنية.	٣,٠٩	٠,٨٨١	١	متوسطة
٣٢	يُعاود المعلمون المحاولة عند اخفاقهم في حل المشكلات المدرسية	٣,٠٥	٠,٨٩٥	٢	متوسطة
٢٨	يختبر المعلمون البدائل المتاحة لحل المشكلات المهنية.	٣,٠١	٠,٨٧٧	٣	متوسطة
٢٦	يراجع المعلمون أدائهم التربوي من خلال التأمل الشخصي المتعمق.	٣,٠٠	٠,٨٩٠	٤	متوسطة
٢٩	يُناقش المعلمون البديل الأمثل في تحسين ممارساتهم المهنية.	٢,٩٨	٠,٨٦٩	٥	متوسطة
٣٠	يُحسن المعلمون ممارساتهم المهنية من خلال الملاحظة الناقدة لزملائهم.	٢,٩٧	٠,٨٤٢	٦	متوسطة
٣١	يُطبق المعلمون المنهج العلمي في التعامل مع المشكلات المدرسية.	٢,٩٤	٠,٩٠٧	٧	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٢٥	يتخذ المعلمون قراراتهم المهنية بناء على جمع البيانات.	٢,٨٤	٠,٩٣٠	٨	متوسطة
المجموع الكلي للبعد الثالث: الممارسات التأملية		٢,٩٨	٠,٥٢٥	- - -	متوسطة
٣٣	ينفذ المعلمون أساليب متنوعة للتنمية المهنية.	٣,١٠	٠,٨٨٧	١	متوسطة
٤٠	يشترك معلمو التخصص الواحد في فريق تعلم دائم يجسد مفهوم مجتمع تعلم حقيقي.	٣,٠٨	٠,٨٧٧	٢	متوسطة
٤١	يضع معلمو التخصص الواحد أجندة عمل مشتركة لفعاليات التنمية المهنية.	٣,٠٤	٠,٩٥١	٣	متوسطة
٣٩	يُقوّم المعلمون أثر مشاركاتهم في برامج التنمية المهنية على تحسين ممارساتهم.	٣,٠٠	٠,٩٠٩	٤	متوسطة
٣٧	يطور المعلمون معارفهم ومهاراتهم من خلال التعلم المستمر.	٣,٠٠	٠,٩٥٥	٥	متوسطة
٤٢	يسعى المعلمون إلى الإفادة من المشرفين التربويون في تقويم ممارساتهم المهنية.	٢,٩٩	٠,٩٠٨	٦	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٣٨	يُطبق المعلمون المعارف والمهارات المكتسبة من فعاليات برامج التنمية المهنية في البيئة الصفية.	٢,٩٨	٠,٨٧٤	٧	متوسطة
٣٤	يضع المعلمون خطة مشتركة للتنمية المهنية.	٢,٩٣	٠,٩٣١	٨	متوسطة
٣٦	يُغير المعلمون من ممارساتهم المهنية عندما لا تنجح في تحقيق الأهداف المنشودة.	٢,٨٦	٠,٨٧٨	٩	متوسطة
٣٥	يلقى المعلمون الدعم اللازم من إدارة المدرسة لتنفيذ برامج التنمية المهنية بالمدرسة.	٢,٧٦	١,٠٥٦	١٠	متوسطة
المجموع الكلي للبعد الرابع: التنمية المهنية المستدامة		٢,٩٧	٠,٥٣٢	- - -	متوسطة

يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير لعمادة البحث العلمي في جامعة أم القرى على تمويل المشروع البحثي الرئيس الذي يعد هذا البحث جزءا منه.


المراجــع

المراجع العربية :

- آدم، ميرفت محمد كامل(٢٠١٠) أثر تدريب مقترح في بحوث الفعل على تنمية معارفها ومهاراتها الأدائية والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات ومعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. ع ١٥٩، ص ص ١٠٢- ١٤٧.

- الأنصاري، عيسى حسن. (٢٠٠٤) تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية الواقع والمستقبل. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية جامعة المنوفية. مج(١٩)، ع(٣).

- بخيت، محمد سلامة (٢٠٠٦) تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول أثر استخدام البحوث الإجرائية في تطوير ممارساتهم التربوية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

- التميمي، عبد العزيز. (١٤٣٠هـ). دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين دراسة ميدانية على محافظة رأس تنورة. رسالة ماجستيرغير منشورة.

قسم التربية. كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- الحربي، عبد الله مزعل. (٢٠١١) تصور مقترح لتحديث مرتكزات برامج تدريب معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس. مج ٣٥، ع(٢).

- حيدر، عبداللطيف حسين (٢٠٠٤) البحث الإجرائي بين التفكير في الممارسة المهنية وتحسينها. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

- الخديدي، ممدوح. (١٤٣٤هـ) إسهام الإشراف التربوي في التطوير الذاتي لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية في مجال مهارات التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الخوالدة، محمد (١٩٨٧) تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن. الأردن: جامعة اليرموك. مركز البحث والتطوير التربوي.

- الدريج، محمد وآخرون (٢٠١١) معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الرميح، عبد الرحمن. (١٤٢٥هـ) دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- رواس، فائزة بنت أحمد بكر(٢٠٠١) تقويم برامج مراكز التدريب بالرئاسة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة من وجهة نظر المدربات و المتدربات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- الزائدي، أحمد محمد (٢٠١٣) المتطلبات المهنية لمجتمعات التعلم كمدخل للإصلاح المدرسي "تصور مقترح". مجلة التربية. كلية التربية. مصر: جامعة الأزهر.
- الزهراني، علي. (١٤٢٥هـ) دور الإشراف التربوي في تنمية مهارات التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الشافعي، جيهان (٢٠١٣) تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان على إجراء بحوث الفعل كأساس لتحسين الكفاءة الذاتية وممارساتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس دراسة حالة. المجلة التربوية. العدد ١٠٦ – الجزء الثاني. ص ص ١٨٣- ٢٣٥.
- الشهراني، علي(٢٠١١م). تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر. مجلة رابطة التربية الحديثة – السنة (٤). ع(١١). يوليو. ص ص ٢٧١- ٣٤٠.
- العساف، صالح حمد. (٢٠٠٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان للطباعة والنشر.
- العنتر، ياسر. (١٤٣٤هـ) الدور القيادي لمديري المدارس بمكة المكرمة في تنمية المعلمين مهنياً – الإدراك والممارسة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- النبوي، أمين محمد (٢٠٠٨) مجتمعات التعلم و الاعتماد الأكاديمي للمدارس. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

- هارون، رمزي فتحي (٢٠٠٥) مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم البحث الإجرائي كرديف مقترح. المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي). مصر مج ٢ كلية التربية – جامعة القاهرة – فرع الفيوم. ص ص ٥٩١- ٦١٩.

المراجع الانجليزية:

- Bonner, J., (2006). Transformation of teacher attitude and approach to math instruction through collaborative action research. Teacher Education Quarterly 33, no. 3: 27–44.
- Bradely-Levine, J., Smith, J. and Carr, K. (2009) The Role of Action Research in Empowering Teachers to Change Their Practice. Journal of Ethnographic and Qualitative Research. 3,. PP. 152-161
- Brown, B. (2002) Improving Teaching Practices through Action Research. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy.
- Cain, T., and Milovices, S. (2010) Action research as a toll of advisers and teachers in Croatia. Europen Journal of Teacher Education. Vol 33, No 1. PP. 19-30.
- Calhoun, E. (1994). How to use action research in the self-renewing school. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Carter, K., and Halsall, R. (1998) Teacher Research for School Improvement. In R. Halsall (Ed.), Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside (PP. 71-90) Buckingham: Open University Press.
- Chiou-hui, C., (2011) Teachers' Professional Development: Investigating Teachers' Learning to Do Action Researvh in a Professional Learning Community. The Asia-Pacific Researcher. 20:3, PP 421-437.
- Corey, S. (1953) Action research to improve school practice. New York: Teachers' College Press.
- Crockett, D. (2002) Inquiry as professional development: creating dilemmas through teachers' work. Teaching and Teacher Education, 18(5), PP. 609-624.
- Darling-Hammond, L. (2006) Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deal, T. and Peterson, D.(2009) The shaping school culture field book. Francisco, CA:Published by Jossey-Bass.
- Ferrance, E. (2000). Themes in education: Action research. Brown University: Educational Alliance, 1-34.

- Freeman, D. (1998). Doing teacher research: From inquiry to understanding. San Francisco: Heinle & Heinle.
- Fullan, M. (2001) Leading in a Culture of Change (San Francisco, Jossey-Bass).
- Garcia,M., and Robin. P. (2008) Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our experience. Teaching and Teacher Education. 24(1), 104-116.
- Glazer, C., Abbott, L., and Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. Reflective Practice 5, no. 1: 33–46.
- Hacker, G., & Harris, M. (1998). Adult learning of science for scientific literacy: some theoretical and methodological perspectives. Studies in the Education of Adults, 24 (2), 217-224.
- Halai, F. (2002) How teachers become action researchers in Pakistan: emerging patterns from a qualitative meta synthesis. Educational Action Research. Vol(9),no2, 201-214.
- Heck, R.H. & Marcoulides, G.A. (1996) School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model, School Effectiveness and School Improvement, 7,76-95.

- Hopkins, D. (2002) A teachers guide to classroom research. Buckingham: Open University Press.
- Jaipal, K., and Figg, C. (2011) Collaborative action research approaches promoting Professional development for elementary school teachers. Educational Action Research. Vol. 19, No 1. PP 59-72.
- Johnson, M., & Button, K. (2000). Connecting graduate education in language arts with teaching contexts: The power of action research. English Education, 32, 107-126.
- Johnson,P. (2005) A short guide to action research (2nd ed). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Joyce, B., and Showers, J. 2002. Student achievement through staff development. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kang, N., (2007). Elementary teachers' teaching for conceptual understanding: Learning from action research. Journal of Science Teacher Education 18, no. 4: 469–95.
- King, B., and Newmann, M. (2000) Will teacher learning advance school goals? Phi Delta Kappan, 81. PP. 576-580.

- Kraft, P., (2002). Teacher research as a way to engage in critical reflection: A case study. Reflective Practice 3, no. 2: 175–89.
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. journal of social issue. Vol (2) 34-46.
- Lingam, G. (2012) Action Research: Promise and Potential Practice and Learning Organization. American International Journal of Contemporary Research. Vol. 2 No. 2. PP. 47-70.
- Little, W., (1993) Teachers Professional Development in a Climate of Educational Reform. Educational Evaluation and Policy Analysis. 15(2), PP. 129-151.
- Maslowski R. (2001) School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects (Twente, University Press).
- Maxwell, W. (2004) Areport on the appointment and teaching of nine multi-grade teachers in Bhutan. Paper presented at the Second International Multi-grade Teaching Conference, Bangkok, Thailand, 8-11 Septemper.
- McNiff, J., and Whitehead, J. (2006) All you need to know about action research. London: Sage Publication.

- Mertler, A. (2006) Action research: Teachers as researchers in classroom. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Connor, K.; Greene,C and Anderson, P. (2006) ACTION RESEARCH: A TOOL FOR IMPROVING TEACHER QUALITY AND CLASSROOM PRACTICE. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco: CA, (Apr 7, 2006)
- Peterson, D. (2002) Positive or negative? Journal of staff development, 23(3), 10-15.
- Sax, C., & Fisher, D. (2001) Using qualitative action research to effect change: Implications for professional education. Teacher Education Quarterly, 28 (2), 71-80.
- Sergiovanni, T.J. (2006) The Principalship: A Reflective Practice Perspective (New York, Pearson Education).
- Stoll, L., and Fink, D. (1996) "Changing our schools". Buckingham: Open Univerity Press.
- Strringer, T. (2007) Action research (3rd ed). San Francisco, CA: Sage.

- Subramanim, k. (2010) Understanding Changes in Teacher Roles Through Collaborative Action Research. J Sci Teacher Educ. 21: 937-951.

- Goodnough, K. (2011). Examining the long-term impact of collaborative action research on teacher identity and practice: the perceptions of K-12 teachers. Educational Action Research, 19(1), 73 - 86.

- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems, in G.W. Lewin (Ed.) Resolving Social Conflicts. New York: Harper & Row (1948).

فهـرس المحـتـويات

المحور الثالث – المجلد الأول

الواقع المعاصر لتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة


أم
القرى
جامعة
مطبعة